GŁOS SZKOŁY ZAWODOWEJ

ORGAN STOWARZYSZENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Nr. 6 CZERWIEC 1932 r. ROK IV

WIESŁAW GORZECHOWSKI — Katowice.

ZNACZENIE BADAŃ INTELIGENCJI*)

Obowiązkiem każdego sumiennego kierownika, pracującego w każdem przedsiębiorstwie, powinno być dążenie do możliwie najdoskonalszego poznania zespołu, z którym wypadło mu pracować i na tem poznaniu oprzeć swoje metody postępowania. Zasada ta, która, niestety, w praktyce bywa bardzo rzadko stosowana (dlatego tak mało mamy dobrych kierowników), obowiązuje szczególnie ściśle w szkolnictwie.

Ileż bowiem na tem polu bywa nieporozumień, ile powodów do zniechęcenia, do sądów zbyt szablonowych, a bardzo często niesprawiedliwych.

Niejeden z nas już po dwóch — trzech latach nauczania dochodzi do smutnego wniosku, że duża część jego wysiłków idzie na marne, zaczyna się częściowo zniechęcać, traci pierwotny zapał i wtedy często dochodzi do wniosku, że cały zespół uczniów, to zbieranina tępaków i próżniaków. Może w tej srogiej ocenie jest trochę prawdy, lecz jeszcze więcej przesady.

---

*) Streszczenie referatu, wygłoszonego na Kursie dla nauczycieli szkół zawodowych w Katowicach dnia 17.II.1932 r.

Bądźmy szczerzy, dużo tu naszej winy, bo nie staramy się poznać i zrozumieć tych, których mamy uczyć i wychowywać.

Dobrze już jest, jeżeli wychowawca stara się poznać stan rodzinny, mieszkaniowy i materjalny uczniów przez zebranie odpowiednich danych w swojej klasie. Jest to jednak stanowczo za mało, pozostaje bowiem cała wewnętrzna istota ucznia, którą należy poznać.

Z psychologji wychowawczej wiemy, jak skrytą i trudno dostępną jest młodzież w wieku dojrzewania, a więc w tym czasie, w którym my, nauczyciele średnich szkół zawodowych, zaczynamy ją wychowywać.

Zmuszeni jesteśmy przeto stosować metody pośrednie, a jedną z nich, i to może najważniejszą, jest metoda badania inteligencji.

Pobieżne zestawienie, zebrane zaledwie z paru szkół zawodowych średnich, wskazuje, że 30 do 50% młodzieży przyjętej na kursy I. bywa usuwanych w ciągu trwania nauki, jako nie nadających się do szkoły. Wprawdzie część wydalonych z pierwszego roku, wstępuje do innych szkół zawodowych i kończy je w wielu wypadkach. Jednak jest dość znaczna ilość takich, szczególnie wydalonych ze starszych kursów, którzy kończą na tem swoją naukę i stają się *wykolejeńcami*. A nawet ci, którzy znaleźli przytułek w innych szkołach, już stracili znaczną część wiary w siebie i zapału do pracy. Każdy zawód łamie wiarę w własne siły.

W tych warunkach szkoła zawodowa jest nietylko wytwórnią inteligentnych techników, lecz również fabryką wykolejeńców.

Twierdzę jednak stanowczo, że szkoła zawodowa ponosi tu tę mniejszą część winy, jednak część winy ponosi.

W zrozumieniu tej odpowiedzialności władze szkolne i Dyrekcje Szkół w różny sposób starają się zapobiec złu.

Pierwszym takim środkiem zapobiegawczym są przepisy np. w Statucie Śl. Techn. Zakładów Naukowych w Katowicach jest paragraf, na podstawie którego uczeń I kursu w pierwszem półroczu jest przyjęty „na próbę" i może być w każdej chwili zwolniony, o ile grono nauczycielskie orzeknie, że chłopiec nie nadaje się do szkoły, drugim srodkiem są

badania psychotechniczne, stosowane przy egzaminach wstępnych.

Korzystając z obszernego i sumiennego materjału sprawozdawczego, udzielonego mi łaskawie przez Dyrekcję P. Szkoły Górniczej w Dąbrowie Górn., przeprowadziłem odpowiednie obliczenia, których rezultat jest mało pocieszający.

Przy obliczeniach korzystałem ze wskazówek podanych przez Lazarsfelda w jego podręczniku „Statistisches Praktikum für Psychologen und Lehrer".

Otóż współczynnik *współzależności* (korelacja) między oceną psychotechniczną, a postępami uczniów w szkole wynosił zaledwie 0,26, zaś korelacja między oceną uczniów przy egzaminie wstępnym, a ich postępami wynosiła 0,34.

Widzimy zatem, jak mało diagnostyczne i prognostyczne są te metody, jakiemi posługujemy się przy doborze naszych uczniów, ile tu jest możliwości do błędnych sądów.

Przy sposobności muszę nadmienić, że podobne obliczenia, przeprowadzone dla jednego z kursów tutejszych Zakładów (Śl. Techn. Zakł. Nauk.), gdzie przy badaniach psychotechnicznych*) stosuje się testy „T" Dr. Biegeleisena, dały korelację 0,58, a więc już zupełnie znośną.

W świetle tych liczb jeszcze bardziej staje się jasna konieczność możliwie dokładnego poznania materjału umysłowego, jaki nam przypadł w udziale na pierwszych kursach, aby zwrócić uwagę na uczniów słabszych i ewentualnie zapobiec przyszłym katastrofom. Pamiętać bowiem należy, że uczeń odpowiednio przekonany przez wychowawcę prędzej może dojść do wniosku, że podjął się zadania ponad swoje siły i w porę, z mniejszemi stratami, może się wycofać. Należy jednak unikać zbyt pochopnych wniosków.

Badania, których wynik będę miał sposobność przedstawić w tym referacie, składały się z trzech części:

a. ankieta bezimienna,

b. badanie inteligencji,

c. badanie zmęczenia.

Badania przeprowadziłem na dwóch pierwszych kur-

---

*) Badania te przeprowadza Śl. Instytut Porady Zawodowej pod kierownictwem Dr. Goldscheidera.

sach (70 uczniów), przyczem przy badaniach inteligencji wyłączyłem uczniów powyżej lat 19, ponieważ oceny, czy to według norm Ofisa, czy Thomsona, są mało miarodajne dla starszych uczniów.

a. Ankieta składała się z sześciu pytań i dotyczyła: projektów na przyszłość, poglądów na cel uczenia się, zamiłowań, i trudności w pracy.

Ankieta daje nam pogląd na nastroje uczniów, na ich światopogląd. Uczniowie jednak muszą być absolutnie pewni bezimienności swoich zeznań i wtedy będą one szczere. Wyniki ankiety są dość ciekawe: 70% badanych przedstawia typ wybitnie egoistyczno-ekonomiczny, 9% — altruistyczny (społeczny), 12% — idealistyczny (teoretyczny), 9% — niezdecydowani. Wynik ten jest dość ważną wskazówką dla wychowaców i wykładowców. Młodzież ta wymaga bowiem oparcia wychowania i nauczania na realnych podstawach i niechętnie przyjmuje to, z czego nie widzi realnych korzyści, choćby na dalszą przyszłość.

b. Badania inteligencji przeprowadziłem trzema sprawdzianami*):

1. testami zbiorowemi Thomsona (do lat 17),
2. testami Ofisa-Biegeleisena (do lat 19),
3. testami Dunajewskiego, co do których mamy już dość duży materjał doświadczalny („Psychotechnika" rocznik 1928).

Przedewszystkiem zastanówmy się, jakie dyspozycje badają poszczególne testy i co w tem oświetleniu nazwiemy *inteligencją* ogólną. Przeglądając testy, zauważymy najwięcej zadań, przy rozwiązaniu których główną rolę odgrywa zdolność logicznego myślenia (myślenie analityczne i syntetyczne), prócz tego zdolność spostrzegania, właściwego i treściwego ujmowania danego zagadnienia, zdolności pamięciowe i kombinacyjne, słowem te wszystkie cechy, bez których niepodobna wyobrazić sobie ucznia szkoły zawodowej.

Inteligencją ogólną w tem zrozumieniu nazywać będziemy

---

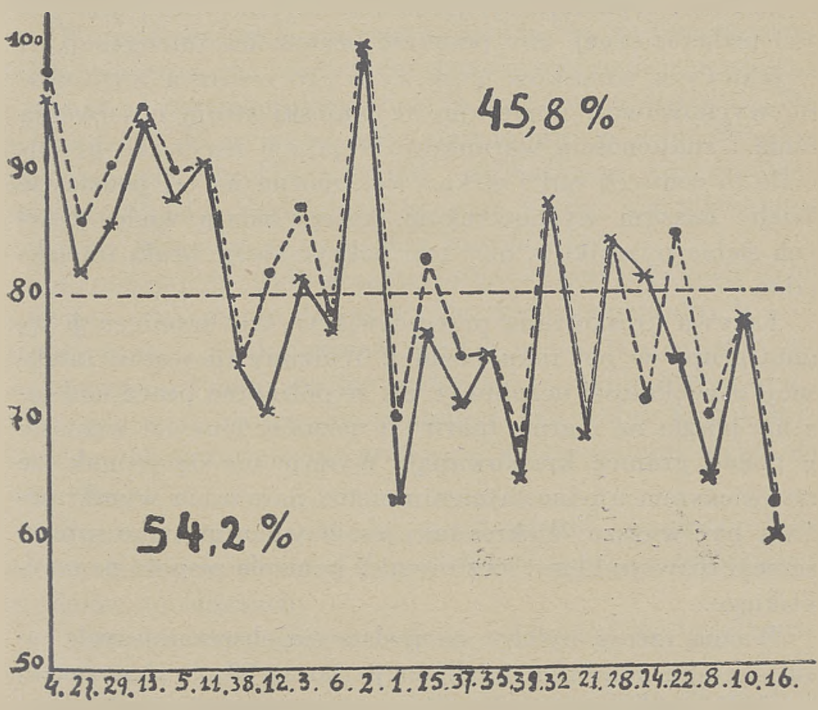
*) Bliższych wyjaśnień co do stosowania tych testów może zainteresowanym udzielić Śl. Instytut Porady Zawodowej w Katowicach (ul. Krasińskiego 3).

zdolność właściwego i logicznego ujmowania nastręczających się zagadnień.

Badania inteligencji mają tę dobrą stronę, że działają na ambicję badanych i każdy stara przedstawić się w najkorzystniejszem świetle. Warunkiem jest jednak, aby uczniowie byli dokładnie pouczeni i przekonani o ważności, celowości i konieczności tych badań.

Badania inteligencji odgrywają dość poważną rolę w dzisiejszych badaniach psychotechnicznych. Jako dowód przytoczę tu pogląd p. Władysława Kowalskiego („Psychotechnika" zeszyt 3, rok 1931, str. 123), który, opierając się na wywodach z teorji Spearmana, twierdzi, że badania uzdolnień zawodowych dadzą się naogół, bez żadnego uszczerbku, lecz raczej z pożytkiem dla ich diagnostyczności, zastąpić badaniem inteligencji.

Spójrzmy teraz na wykres, który przedstawia krzywą inteligencji grupy uczniów, badanych testami Thomsona. Na osi odciętych mamy numery katalogowe uczniów, ustawio-



nych według wieku (od najmłodszych do starszych). Na osi rzędnych mamy ilorazy inteligencji, t. zn. stosunki (w procentach) wieku inteligencji do wieku rzeczywistego.

Linja pozioma kreskowana oznacza granicę (il. int. 80), powyżej której inteligencję należy uważać za wystarczającą. Widzimy, że zaledwie 45,8% uczniów w tej grupie (w innych grupach stosunki są podobne) wykazuje inteligencję mniejwięcej odpowiednią do swego wieku, reszta t. zn. 54,2% stoi poniżej, wykazując większe lub mniejsze zaniedbanie umysłowe.

Może ten wykres przekona wreszcie tych kolegów, którzy uważają, że metoda wykładowa (werbalizm techniczny) jest jedyną metodą nauczania w szkole zawodowej, że popełniają zbrodnię, otumaniając ucznia zamiast go rozwijać. Czyż chłopiec, który wykazuje iloraz intel. poniżej 70 (prawie upośledzenie) jest w stanie zrozumieć i odpowiednio wykorzystać najbardziej choćby przystępny (według naszego pojmowania) wykład? Przecież z tych 54,2% rekrutować się będą przyszli nasi wykolejeńcy, jeżeli nie użyjemy całej umiejętności pedagogicznej, aby podnieść poziom ich inteligencji. A ile ciekawych wniosków może z takiego wykresu wyprowadzić wychowawca, popierając te wnioski swoją obserwacją ucznia i znajomością warunków, w jakich ten uczeń pracuje. Ile to cennych rad i wskazówek można na tej podstawie udzielić naszym wychowankom, którzy udają wielce pewnych siebie pyszałków, aby tem pokryć swoje braki intelektualne.

Krzywa kreskowana przedstawia wykres inteligencji tej samej grupy w pół roku później. Widzimy tu wzrost inteligencji u większości uczniów, t. zn. że półroczna praca nad nimi nie poszła na marne, (paru (3) uczniów nowych wzniosło się ponad granicę kreskowaną). Wydaje mi się jednak, że przy większem ujednostajnieniu metod nauczania wyniki powinny być wyższe. Wykres taki jest bowiem nietylko sprawdzianem rozwoju klasy, lecz również kontrolą zespołu nauczycielskiego.

Ważną rzeczą byłoby, na podstawie obszerniejszych badań, określić *minimum* inteligencji (iloraz 80 obrałem raczej „na oko"), jakie musi wykazać uczeń przy przyjęciu do szkoły zawodowej średniej.

To minimum byłoby miarą bezwzględną, bo przecież nasze dotychczasowe sprawdziany są typowemi miarami porównawczemi, a więc nie są wolne od wad, jakie tego rodzaju jednostki posiadają.

Reasumując wnioski*), jakie można wysnuć na podstawie omówionych badań, musimy dojść do przekonania, że praca nasza w szkole zawodowej jest wyjątkowo trudna, wobec słabego materjału umysłowego, jaki otrzymujemy do obróbki. Jeżeli dodamy do tego przeciążenie materjałem naukowym i nadmierną ilością godzin, to będziemy mieli wytłumaczenie tej dużej ilości wydaleń, jaką obserwujemy w szkołach zawodowych.

Cieszyć się nam wypada, że władze przełożone rozpoczęły już na całym froncie walkę z tem marnotrawieniem sił młodzieży, lecz do tej walki musi stanąć również całe nauczycielstwo szkół zawodowych. Zło leży w dużej części poza szkołą, tkwi ono w tych nastrojach społecznych, w lekceważeniu i pewnej pogardzie, z jaką ogół odnosi się do pracy w zawodzie.

W inteligentnych rodzinach uważa się za nieszczęście, jeżeli rodzice są zmuszeni oddać dziecko do szkoły zawodowej, a nawet w rodzinach robotniczych marzeniem rodziców jest pchać dzieci do wyższych klas gimnazjalnych, a nie do szkół zawodowych. Przykładem jest najbardziej przemysłowa dzielnica Polski Śląsk, gdzie bodajże więcej jest gimnazjów i to typu *klasycznego*, niż szkół zawodowych.

Przebogatem źródłem są życiorysy, które uczniowie składają przy wstąpieniu do szkoły. Ileż to razy spotkamy w nich takie zdania: „nauka szła mi ciężko, wobec tego wystąpiłem z gimnazjum i mam zamiar *studjować* w szkole zawodowej", albo inny typ: „nauka szła mi dobrze, lecz wobec braku środków na dalsze kształcenie *zmuszony* jestem wstąpić do szkoły zawodowej".

Te dwa typy „tępaka" i „malkontenta" stanowią duży procent naszych uczniów. Są to właśnie te ofiary fałszywych poglądów społecznych.

Tym właśnie poglądom należy wypowiedzieć bezwzględ-

---

*) O badaniach zmęczenia, aczkolwiek bardzo ciekawych, nie będą pisał, aby nie rozszerzać zbytnio ram niniejszego streszczenia.

ną walkę i tu rola nauczycielstwa jest pierwszorzędna. A sprawa warta walki, bo przecież każdemu musi zależeć na tem. aby szkolnictwo zawodowe przestało wreszcie być tem, czem określa prof. Nawroczyński szkołę przedwojenną, *pływalnią*, gdzie dziwna panuje metoda nauki pływania: rzuca się ucznia do wody i albo się *nauczy pływać*, albo *utonie*.

Na zakończenie mała prośba do P. T. czytelników. Przy Katowickiem Kole St. Naucz. Szkół Zawodowych (Katowice, Śl. Techn. Zakł. Nauk. ul. Krasińskiego 3) powstała Sekcja Psychologiczno-Propagandowa, której zadaniem jest, między innemi, zebranie dokładnych danych, związanych z zagadnieniami, poruszanemi w niniejszym artykule (ilość wydaleń, stan materjału uczniowskiego, własne spostrzeżenia i opinje). Zarząd Sekcji prosi o łaskawe przesyłanie wiadomości na ręce kol. W. Gorzechowskiego (adres jak wyżej).

DR. M. STRASBURGERÓWNA.

O REALIZACJI WYMAGAŃ NOWEJ PEDAGOGIKI NA TERENIE SZKOŁY GOSPODARCZEJ

(w związku z artykułem p. Zofji Krassowskiej „Stopnie formalne w nauczaniu gospodarstwa").

Niezmiernie ciekawy artykuł p. Zofji Krassowskiej, zamieszczony w Nr. 4 Głosu Szkoły Zawodowej, zawiera wiele trafnych i cennych uwag i każdą nauczycielkę gospodarstwa musi pobudzić do myślenia. Autorka twierdzeniom swym daje gruntowną i szeroką podstawę psychologiczną, rozpatruje i zestawia postulaty nowoczesnej pedagogiki i, obierając je za punkt wyjścia, szuka nowego podejścia do sprawy nauczania gospodarstwa. Trudno nie godzić się z autorką, gdy, zestawiwszy postulaty pedagogiki herbatowskiej i pedagogiki Dewey'a, uznaje wyższość tej ostatniej i uważa ją nietylko za bardziej zgodną z procesami psychologji myślenia i twórczego czynu, ale także, co za tem idzie, lepiej przystosowaną do kierowania pracą szkolną. Pedagogika Dewey'a, wychodząc od życia i jego potrzeb, lepiej nadaje się od sztucznej i przeteoretyzowanej metody Herbarta, jako drogowskaz pracy szkoły zawodowej wogóle, a zwłaszcza szkoły gospodarczej.

Zagadnienie celowości wewnętrznej i celowości przeżyć

psychicznych, przedstawione przez autorkę trafnie i treściwie, mają dla nauczania zawodu znaczenie tak doniosłe, że głębokie wniknięcie w te prawdy i możliwie najdalej idące zastosowanie ich w nauczaniu może mieć dla metod tegoż nauczania znaczenie ogromnej wagi.

Słusznie też autorka podkreśla, że szkoła gospodarcza, lepiej od innej szkoły nadaje się jako teren realizacji najbardziej zasadniczych postulatów pedagogicznych i ma pod tym względem doniosłą rolę do odegrania. Nie naruszając więc w niczem słuszności stanowiska p. Krassowskiej, podnosimy raz jeszcze tę sprawę na łamach Głosu Szkoły Zawodowej, wyłącznie tylko z tym zamiarem, aby omówić trudności i wątpliwości, nasuwające się w praktyce przy realizacji powszechnie już uznanych założeń pedagogicznych. Sądzimy, że takie solidarne skojarzenie teoryj pedagogicznych z długoletniem doświadczeniem praktycznem nauczycielki zawodu, może być korzystne i celowe dla sprawy nauczania.

Uczennice szkoły gospodarczej przychodzą do niej w większości wypadków z zainteresowaniem ustalonem i skrystalizowanem nastawieniem do pracy w gospodarstwie domowem, do zdobycia w tej dziedzinie maximum wiadomości i sprawności.

Do szkoły gospodarczej w pierwszym rzędzie garną się typy praktyczne, czynne. Do nich musi być przystosowane nauczanie. Wyłączne jednak ograniczenie się do zakresu zajęć praktycznych mijałoby się z celem i założeniem szkoły. Jak wiadomo, nie czynności praktyczne, jako takie, mają wielkie znaczenie wychowawcze, kształcące charakter i umysł młodzieży, ale właśnie ich zespolenie z wiadomościami teoretycznemi. Zyskuje na tem i teorja i praktyka. Przeniknięcie teorji ożywczym duchem praktycznej działalności życiowej, zracjonalizowanie i udoskonalenie praktyki przez zdobycze wiedzy—oto droga do udostojnienia i do rozwoju intelektualnego naszych pracowników i pracownic zawodowych. Gdyby tak nie było, gdyby wystarczyły w szkole zajęcia praktyczne jako takie, szkoła nie byłaby potrzebną, wystarczyłaby kuchnia, czy pracownia, a nasi pracownicy fizyczni doszliby po latach pracy zawodowej do rozwoju umysłowego znacznie wyższego, niż to ma miejsce w rzeczywistości.

Zadaniem szkoły zawodowej wogóle, a w szczególności

szkoły gospodarczej, bo nią się tu w tej chwili zajmujemy, jest więc takie nierozerwalne splecenie ze sobą teorji i praktyki, aby czyniąc zadość praktycznym zainteresowaniom uczennic, osiągnąć maksymalny ich rozwój umysłowy.

Mając do czynienia z uczennicami zainteresowanemi zagadnieniami życia codziennego, a zwłaszcza zagadnieniami gospodarstwa domowego, obieramy, jako punkt wyjścia nauczania, realne, codzienne sprawy gospodarcze. To też autorka wspomnianego artykułu rozpoczyna lekcję o śledziu słowami: „Dzisiaj mamy post, nie możemy więc jeść mięsa, chcemy zaś ugotować obiad, który nie byłby droższy od obiadu mięsnego" i takim zapowiedziom przypisuje ważne i istotne znaczenie.

Niewątpliwie zapowiedź taka skierowuje uwagę uczennic na temat lekcji i dopomaga im tak do skupienia uwagi na danem zagadnieniu, jak i do zorjentowania się, jaki jest cel lekcji i dokąd nauczycielka zmierza.

Nie zmienia to jednak faktu, że zagadnienie zostało narzucone przez nauczycielkę i nie jest ono wynikiem samorzutnego zainteresowania uczennic.

Wielu autorów pedagogicznych dąży do tego, aby tematy prac szkolnych wynikały samorzutnie z doświadczeń i zainteresowań dzieci. Krańcowym i przejaskrawionym przykładem samodzielnego wyboru tematu lekcji przez uczennice są opracowania lekcyj gospodarstwa, zamieszczone w broszurze Rosy Peter „Das hauswirtschaftliche Gebiet im Unterricht der Arbeitsschule" (Frankfurt am Main — Diesterweg 1927). W ten sposób ujęte nauczanie gospodarstwa nie jest jednak możliwe do zastosowania tam, gdzie gospodarstwo to ma być traktowane jako zawód. Nie może ono być zależne od chwilowych zaciekawień i fantazji dzieci.

Obowiązkiem szkoły gospodarczej jest dać uczennicy całokształt wiedzy fachowej w sposób systematyczny, ciągły, bez luk i niedomówień. Wiedza fachowa nie znosi luk i niedomówień. Jeśli zaś nie ma się zamienić na balast przepisów, opanowanych wyłącznie pamięciowo, musi właśnie z fragmentów, z poszczególnych sprawności gospodarczych składać całość — strukturę, która będzie czemś więcej, niż zbiorem dobrych rad. Pogodzenie systematyczności i metodyczności nauczania ze słusznym postulatem wywoływania

i wykorzystywania aktualnych potrzeb życiowych, jest może zagadnieniem najtrudniejszem w metodyce nauczania zawodu.

Stevenson w książce swojej „Metoda projektów w nauczaniu" przytacza określenie projektu w zastosowaniu do zagadnień dydaktycznych w następujący sposób: „Przez projekt rozumie się czynność, całkowicie przeprowadzaną na swojem naturalnem podłożu, a obejmującą w sobie rozwiązanie jakiegoś względnie skomplikowanego problemu". „Przy systemie tematowym najpierw uczy się zasad, natomiast w projekcie daje się zagadnienia, które w toku rozwiązywania zmuszają ucznia do wyprowadzania zasad w miarę tego, jak stają się mu potrzebne... Ćwiczy on ucznia w dostrzeganiu i rozwiązywaniu zagadnień, daje wprawę w technice działania i zapoznaje z materjałem nauki szkolnej w związku z sytuacjami życiowemi". Stevenson przytacza przykłady projektów, dotyczących nauczania różnych przedmiotów szkolnych. Projekt może stać się ośrodkiem zainteresowania, dokoła którego gromadzi się wiele prac i zajęć szkolnych, jednak krzyżowanie się tematu projektu z większą ilością przedmiotów szkolnych nie jest konieczne. Odróżnia on zagadnienia od właściwych projektów i obydwa typy uważa za konieczne w nauczaniu.

Pierwsze mogą być sztucznie wywołane jako konieczność programu szkolnego, drugie wyrastają na naturalnem podłożu aktualnego zainteresowania i potrzeb życia.

Według powyższego określenia wszystkie przykłady przytoczone w artykule p. Krassowskiej są zagadnieniami. Natomiast wspólnie obmyślony obiad, czy przygotowanie zapasów na projektowaną wycieczkę, lub obmyślenie akcji dożywiania w szkole, bardziej zbliża nauczanie gospodarstwa do właściwej „metody projektów".

Realizacja „metody projektów", tak słuszna na terenie szkoły gospodarczej. wymaga niezmiernie dokładnego i głębokiego przemyślenia, aby, nieumiejętnie stosowana, nie stała się powodem rozerwania cyklu metodycznego i nie zburzyła dokładnego usystematyzowania przedmiotu. Przestrzegają przed tem zresztą i sami zwolennicy i twórcy „metody projektów". „W zakładach naukowych zawsze można ułożyć projekty o doniosłem znaczeniu w taki ciągły szereg, który

pozostawi po sobie w umyśle ucznia ukształtowaną koncepcję całego przedmiotu“ (C. R. Mann). „Po przerobieniu w klasie przy pomocy metody projektów zasad i działań, powinno pozostać jeszcze dość czasu na usystematyzowanie materjału. Najpierw stosuje się projekty w celu ogólnego zapoznania się z wszystkiemi częściami przedmiotu, a potem następuje praca systematycznego przerobienia danej dziedziny w postaci obszernego powtórzenia“. (Stevenson).

W dotychczasowej naszej pracy nauczycielskiej dosć szczęśliwe wyniki osiągałyśmy w Państwowem Seminarjum Zawodowem w Krakowie przez grupowanie tematów wokoło wspólnego ośrodka zainteresowań. Sprawę tę poruszałyśmy już w naszej pracy „Organizacja i metody pracy w szkolnictwie gospodarczem żeńskiem“ Książnica - Atlas 1930), podając nawet przykłady takich ośrodków zainteresowania. Między projektem a ośrodkiem zainteresowania niema zasadniczej różnicy. Jeśli projekt jest odpowiednio obszerny, „złożony“ jak mówi Stevenson, jeśli krzyżuje różne dziedziny wiedzy i zagarnia różne zagadnienia (co jednak nie jest jego koniecznym warunkiem), staje się ośrodkiem zainteresowania. Ośrodek zainteresowania powinien, o ile możności, wyniknąć z potrzeb i zjawisk życia potocznego. Życie potoczne nasuwa jakieś zagadnienie, domagające się rozwiązania. Ta potrzeba życiowa staje się punktem wyjścia projektu. Projekt domaga się realizacji. Realizacja ta wymaga różnych studjów przygotowawczych, zdobycia zasobu wiedzy. Do tego początkowego jądra dołączają się coraz to nowe zagadnienia, problem rozszerza się, rośnie, zatacza coraz szersze kręgi, podobnie do fali na wodzie. Główny przedmiot ośrodka zainteresowania musi być zawsze bardzo szeroki, tak, by go można oświetlić z wielu punktów widzenia, a głównie z punktu widzenia nauk przyrodniczych, które stały się podstawą nauczania zawodu. Dobór ośrodków zainteresowania, nie może być dziełem przypadku wówczas, gdy mamy do czynienia z systematycznem nauczaniem zawodu. Temat ten ma być dostosowany do poziomu uczennic, a przedewszystkiem do środowiska, z którego uczennice pochodzą i w którem mają spędzić życie. Po uwzględnieniu wszystkich okoliczności i aktualnych potrzeb Rada Pedagogiczna powinna na posiedzeniu ustalić temat ośrodka zainteresowania. (Tak też odby-

wa się dobór ośrodka w szkole Decroly'ego, jednego z głównych twórców kierunku ośrodków zainteresowania).

Im niższy poziom nauczania, im mniej czasu można poświęcić nauce gospodarstwa, tem bardziej należy streszczać i skracać materjał, zgrupowany wokoło ośrodka zainteresowania. Na wyższym poziomie natomiast należy przeplatać ośrodek zainteresowania powtarzaniem technik i przepisów poprzednio poznanych tak, aby uniknąć nadmiernej i monotonnej jednostajności*).

Essai de méthodologie ménagère — Z. Czerny - Biernatowa i M. Strasburger — (Bulletin de l'Office International d'Enseignement Ménager, Fribourg Suisse — aout 1931).

Tego rodzaju rozwiązanie sprawy ma jeszcze i tę dodatnią stronę, że konieczność wprowadzenia nowego tematu, wywołania nowej potrzeby przychodzi rzadko, a temat raz wprowadzony ożywia się, narasta, pociągając wszystkie uczennice w krąg wspólnego zainteresowania, przeważnie nienarzuconego przez nauczycielkę. Zdaje nam się także, że systematyczne ułożenie tych wielkich kompleksów, zgrupowanych około wspólnej osi, będzie w praktyce szkolnej przedstawiało mniej trudności, niż ciągłe i nieustanne wywoływanie sztucznych potrzeb w miarę, jak tego wymaga rozwijający się przepisany program przedmiotu.

To rozwiązanie pozwoli wyjść w nauczaniu gospodarstwa od całości, co będzie zgodnem z „drogą naturalną dla naszego umysłu, ogarniającego początkowo całość jakiegoś zagadnienia, a potem dopiero rozczłonkowującego go sobie na części". (Z. Krassowska — Nr. 4. Głosu Szkoły Zawodowej).

Sprawa wychodzenia od całości jest bodaj jeszcze ważniejszą w nauczaniu szycia i kroju, co słusznie zostało podniesione i omówione w ciekawym artykule p. Anieli Pieprzycówny „Indukcja i dedukcja w nauczaniu kroju" (Informator Absolwentek Seminarjum — Nr. 13 — rok 1931). „Wielkie trudności nasuwa uczennicom niemożność uchwycenia całości kroju. Jeżeli opieramy lekcję na metodzie rozumowania indukcyjnego, uczennice nie obejmują całości, gdyż zaczynając od szczegółów, nie orjentują się, w jaki sposób z tej formy

---

*) Ośrodki zainteresowania w nauczaniu gospodarstwa — Zofja Czerny - Biernatowa — (Informator Absolwentek Seminarjum — Nr. 10 — 11 — 1931).

przypiętej na manekinie nauczycielka zrobiła tę gmatwaninę linji, składających się na diagram. Przy rysowaniu formy na podstawie miar, uczennica musi zgodzić się z tem, co jej poda nauczycielka, gdyż nie widząc całości, nie może sprzeciwiać się narzuconym szczegółom. Gdy uczennica jednak uzyskuje formę przy pomocy modelowania, rozumie wtedy, dlaczego forma ta ma dany kształt i rozumie znaczenie wszystkich przeprowadzonych linji i t. d."

W nauczaniu gotowania jest to sprawa o wiele bardziej skomplikowana. Przypuśćmy, że jako całość do opracowania przyjmiemy obiad, który ma być danego dnia ugotowany. Jest to wypadek, który spotyka się w 75% lekcyj przeprowadzanych w kuchni szkolnej. Załatwia się sprawę w ten sposób, że nauczycielka omawia kolejno wszystkie potrawy. nawiązując pobieżnie do znanych już przez uczennice momentów. Werbalnie również objaśnia nowe czynności, rzadziej je demonstruje; ponieważ każdy obiad wnosi kilka nieznanych momentów, demonstruje je wszystkie odrazu przed praktyczną częścią lekcji, lub odwołuje w odpowiednim czasie uczennice od pracy, by wtedy pokazać to, co uważa za wskazane. Normalnie jednak nowe czynności tylko omawia, gdyż zabrakłoby czasu na ugotowanie, spożycie obiadu i wykończenie lekcji. Normalnym też objawem jest dyktowanie przepisów, gdyż jest to jedyny sposób utrwalenia nowych wiadomości w umysłach uczennic, jeżeli materjał nauczania nie układa się w zwartą całość, lecz jest przedstawiany uczennicom fragmentarycznie na każdej lekcji.

Zdaniem naszem jest to błędny sposób ujęcia zagadnienia. Przedewszystkiem przyrządzenie obiadu nie może stanowić projektu, składa się on bowiem z szeregu potraw i to potraw, jak wymaga tego dietetyka, o różnym składzie pokarmowym i różnym sposobie przyrządzenia.

Właściwie możnaby powiedzieć ze znaczną dozą słuszności, że jeden obiad przywołuje na pomoc i całą sumę wiadomości dietetycznych i wiele z umiejętności gotowania. Przyjmując cały obiad jako punkt wyjścia, należałoby omówić wszystkie składniki pożywienia, zademonstrować i opracować dwa, trzy a nawet cztery procesy. Niejednokrotnie trzebaby poruszyć sprawę i kiszenia i fermentacji alkoholowej, konserwowania i gotowania, duszenia i pieczenia i t. d.

Rzecz prosta, że na to jedna lekcja nie wystarczy, że obiad ten powinien stanowić punkt wyjścia nie jednej lekcji, a całego ich cyklu, że powinien utworzyć ośrodek zainteresowania na cały jakiś okres czasu, co znów jest niemożliwością, bo wszakże jutro wyłonią się nowe potrzeby i należy przyrządzić nowy obiad. Trudność ta zwłaszcza daje się we znaki we wszystkich szkołach internatowych, gdzie pogodzenie potrzeb nauczania stoi w stałej kolizji z potrzebami życia, głównie dlatego, że nauczanie nie może nadążyć zbyt szybkiemu tempu tych potrzeb życia.

Nie jest to jednak jedyny, a nawet nie najważniejszy powód, dla którego jakiegoś przypadkowo zestawionego jadłospisu, nie można uważać za racjonalny projekt. Główna przyczyna leży w tem, że projekt musi w sobie zawierać jakieś podstawowe zagadnienie, domagające się rozwiązania, a zagadnienie to musi stanowić łącznik, wspólną platformę, pomiędzy szczegółami wchodzącemi w zakres tego projektu. Wytłumaczymy to na przykładzie. Przypuśćmy, że na obiad ma być ugotowana zupa grysikowa zasmażana, pieczeń cielęca z marchewką i groszkiem i kompot z rzewienia z drobnemi ciastkami. W zakres czynności wchodzi przygotowanie wywaru z jarzyn, przyrządzenie zasmażki z grysiku, pieczenie mięsa, ugotowanie i podprawienie jarzyn i t. d., a zatem czynności, którym brak logicznego, rozumowego związku.

Ten czy inny obiad nie jest racjonalnym projektem w nauczaniu. Czy może nim być produkt? Czy można ziemniaki, śledź, mleko i t. d. uważać za punkt wyjścia zagadnienia, nadającego się do opracowania w szkole gospodarczej? Przypuśćmy, że opracowujemy zagadnienie gotowania kaszy rozklejanej, lub jako punkt wyjścia wybieramy jajo. Zagadnienie jest ciekawe i racjonalne, zastanawiamy się tu jednak wraz z uczennicami nie nad przyrządzaniem kaszy jako takiej, ale nad jej głównym składnikiem skrobią i jej zachowaniem się w różnych warunkach. Te same własności skrobi odnajdujemy nietylko przy gotowaniu kaszy, ale i przy podprawianiu zup i sosów, przyrządzaniu kisieli, gotowaniu ciasta i t. d., zagadnienie zatem nie ograniczy się do kaszy, lecz będzie mogło zatoczyć bardzo szerokie kręgi. Podobnie z jajem. Nie jajo jako takie będzie stanowiło punkt wyjścia rozważań, ale jajo jako koloid.

Koloidalne własności jaja doprowadzają nas do rozpatrywania sprawy powstawania piany i jej zachowania się w różnych warunkach, co stanowi podstawę wielu przepisów.

Natomiast potrawy z pomidora, ogórka, czy śledzia, nie mogą już stanowić tego rodzaju zagadnienia, bowiem brak im tego wspólnego mianownika, polegającego na wspólnych zjawiskach fizyko - chemicznych i należy już do nich podejść ze strony innego, jakiegoś szerszego zagadnienia, czy to będzie zagadnienie zachowania witamin w potrawach surowych, czy też zagadnienie konserwowania produktów, czy cechy charakterystyczne procesów, którym te produkty zostały poddane w czasie przyrządzania.

Bez względu na obrany przez nas punkt wyjścia, należy zawsze przestrzegać dwu zasad. Pierwszą jest unikanie werbalnych omówień nowych czynności, lecz zastąpienie omówień pokazem, przeprowadzonym przez nauczycielkę. Drugą zasadą, którą kierować się musimy przy metodzie pokazowej czyli demonstracyjnej, to łączenie poszczególnych tematów w grupy, związane podobieństwem techniki wykonania i procesów, którym podlegają poszczególne produkty w czasie przeróbki w kuchni.

Metoda demonstracyjna, importowana z Danji, czyniła zadość tylko pierwszemu z tych wymagań. Obiad zestawiano tam z potraw znanych i potraw nowych, te ostatnie demonstrowano, nie troszcząc się, ani ile tych demonstracyj wypadnie na jedną lekcję, ani o ich wzajemny i wewnętrzny związek ze sobą. W czasie demonstracji omawiano pobieżnie i dorywczo niektóre własności używanych składników. Nieco inaczej jest stosowana metoda demonstracyjna w szkołach francuskich, szwajcarskich i belgijskich. Podobny sposób interpretacji zastosowałyśmy i opracowały w książce „Organizacja i metody pracy w szkolnictwie gospodarczem żeńskiem". Do systemu tego wprowadzoną jednak została klasyfikacja potraw, według podobieństwa technik i procesów.

Demonstrowane są nie poszczególne potrawy, związane ze sobą tylko przypadkowo, bez żadnego wewnętrznego związku, ale grupy potraw spokrewnionych, różniących się od siebie tylko szczegółami, podczas gdy podstawa ich, ogólna zasada jest wspólna. A zatem np. między mięsami siekanemi

w różnych odmianach, lub między wszystkiemi ciastami francuskiemi, lub między wszystkiemi kremami śmietankowemi istnieje podobieństwo, istnieje wspólnota technicznego wykonania i procesów fizycznych, zachodzących w czasie przyrządzania. Cały materjał nauczania gotowania można w ten sposób podzielić na grupy. Niektóre przepisy, które pozornie nie należą do żadnej grupy, mogą być z łatwością podciągane pod grupę najbliższą sobie, przez jakąś modyfikację proporcji lub techniki wykonania. I tak np. istnieją różne sposoby łączenia ze sobą żółtek, cukru i masła, wszystkie one jednak prowadzą do tego samego celu. Uzgodnienie pod tym względem wielkiej mnogości przepisów, umożliwi ich logiczne zgrupowanie, podobnie jak i usunięcie pewnych nieistotnych różnic w proporcjach, które tylko zaciemniają obraz całej grupy i są zbędnym balastem pamięciowym.

Grupa potraw pokrewnych, np. mięs siekanych, czy kremów śmietankowych może i powinna stać się w szkole gospodarczej ośrodkiem zainteresowania na dłuższy przeciąg czasu i stanowić punkt wyjścia cyklu opracowań, pouczeń, rozważań. Przy zestawianiu ośrodków zainteresowania można wybrać bądź technikę (np. mięsa siekane), bądź produkt (np. potrawy ze śledzi). Punktem wyjścia będzie tu wprawdzie całość, ale nie będzie istotna potrzeba życiowa, bowiem żadna potrzeba nie nakazuje przyrządzania naraz całego szeregu mięs siekanych, ciast fracuskich, czy kremów śmietankowych. Również nie nakazuje przyrządzania kilku potraw ze śledzi, jak to ma miejsce w przykładzie zamieszczonym w artykule p. Krassowskiej. Jeśli zaś dodatnią stronę opracowywania grupy mięs siekanych stanowi to, że mają wspólną podstawę techniczną i obserwowane zjawiska fizyczne są identyczne, to potrawy ze śledzi wymagają na jednej lekcji zbyt wielu objaśnień ze sobą niepowiązanych, jak sprawa konserwowania, wartości odżywczej, smażenia i t. d. Pozatem dokładne pogłębienie jednej techniki na lekcjach po sobie bezpośrednio następujących, ułatwia szybkie nabycie wprawy i racjonalnych nawyknień, utrwala wiadomości tyczące tej pracy i pozwala na powtórzenie demonstracji nauczycielki w krótkim czasie przez każdą uczennicę. Ze swego doświadczenia wiemy, że nauczycielka lepsze osiąga wyniki,

gdy na jednej lekcji nauczy konserwowania w occie i zademonstruje konserwowanie mięsa, śledzi i t. d., niż w wypadku, gdy przy każdej nadarzającej się sposobności musi ciągle powracać do tego samego problemu. Dlatego też uważamy, że odpowiedniejszem jest grupowanie ośrodków zainteresowania wokoło procesów, a w zakresie procesu wokoło produktów.

Grupowanie wokoło produktów przyjęte jest w Belgji (głównie w tym kierunku pracuje nauczycielka brukselska, M-me Livin), lecz stosowane *nie w szkole gospodarczej*, lecz w powszechnej, gdzie gotowanie potraktowane jest niezmiernie pobieżnie. Dla szkół gospodarczych pokrewieństwo techniki i procesów, jako punkt wyjścia, wydaje nam się bardziej racjonalne, bo głębiej wnika w istotę nauczania gotowania.

Zgadzając się w zupełności ze zdaniem p. Krassowskiej, że „demonstrację należy uznać za niezbędną w nauczaniu gospodarstwa domowego jako przedmiotu, w którym technika pracy gra tak ważną rolę“, mamy pewne zastrzeżenia co do samej formy, w której demonstracja ta została przeprowadzona w przykładzie o śledziu. Zastrzeżenia te pozwolimy sobie wysunąć tylko w celu wyjaśnienia i pogłębienia problemów, związanych z realizacją postulatów pedagogiki w nauczaniu gospodarstwa, bowiem jak to już było zaznaczone, poglądy autorki i jej stanowisko, znajdują w nas w pełni oddane zwolenniczki.

Można się z tem zgodzić, aby lekcję o śledziach, mleku, czy ziemniakach, nawiązać do praktycznych problemów i problemom tym nadać cechy prawdopodobnej aktualności. zachodzi jednak obawa, że jeśli dla każdego tematu codziennie zechcemy poszukiwać tego rodzaju nawiązania, stanie się ono bardzo sztuczne i naciągnięte. Jak już było wspomniane, trudność ta da się częściowo usunąć przez zastosowanie ośrodków zainteresowania.

Zgodnie z zapowiedzią nauczycielki, tematem lekcji miało być zastąpienie mięsa w obiedzie produktem równoważnym pod względem odżywczym, lecz nie przewyższającym ceny mięsa. Rozwiązaniem tego zagadnienia jest rozpatrzenie wartości odżywczej śledzia, jego gatunku, ceny, konserwowania i potraw ze śledzi. Otóż należy uznać, że pierwotne zagadnienie zostało rozwiązane tylko częściowo, natomiast w to-

ku pracy dołączono inne zagadnienia, luźno tylko związane z naczelnem. Śledź bowiem nie wyczerpuje możliwości zastąpienia mięsa pokarmami równowartościowemi pod względem odżywczym, zaś gatunki śledzia, jego konserwowanie i t. d. wykracza już właściwie poza obręb zagadnienia.

„Po zapowiedzeniu przez nauczycielkę tematu lekcji demonstrację zwykle poprzedza pogadanka, która ma na celu przypomnienie uczennicom potrzebnych wiadomości z towaroznawstwa, chemji i t. p.“ Otóż wydaje nam się, że pogadanka, poprzedzająca demonstrację nie jest wskazana. Zjawiska, zachodzące w kuchni, technika wykonania, stanowią już bardzo obszerny materjał i wymagają całkowitej uwagi ze strony nauczycielki i uczennic. Sama demonstrowana praca nasuwa już wiele sposobności do koniecznych skojarzeń z wiadomościami z fizyki, chemji czy biologji. wprowadzanie więc jeszcze takich zagadnień, jak np. skład chemiczny śledzi, ich gatunki i sposób konserwowania, wydają nam się zbytniem przeładowaniem lekcji i odciągnięciem od jej właściwego celu. Szczegóły te z korzyścią mogą być przeniesione na lekcje towaroznawstwa, gdzie zostaną potraktowane bardziej fachowo. Zresztą tego rodzaju ujęcie przedmiotu zabiera bardzo wiele czasu, przeznaczonego na praktyczną pracę w kuchni. Takie uszczuplenie właściwej lekcji gotowania jest zwłaszcza nie do pomyślenia w szkołach gospodarczych internatowych. Program zresztą przewiduje na lekcje towaroznawcze specjalne godziny, których tematem mają być właśnie te problemy.

To pierwsze zastrzeżenie, a oto drugie: jednem z zadań demonstracji jest scalenie różnorodnych czynności, zmierzających do tego samego celu, jest przedstawienie uczennicy całokształtu pracy wraz z jej najbardziej racjonalną organizacją. Cel ten nie zostanie osiągnięty, jeśli demonstracja jest ciągle przerywana, jak to widzimy na przykładzie lekcji o śledziach. W przykładzie tym demonstracja następuje dopiero po nieudolnej próbie dokonanej przez uczennicę i to, zdaniem naszem, stanowi najsłabszy punkt przykładu o śledziach. Dziewczęta w szkole gospodarczej bądź są już obeznane z różnemi pracami gospodarczemi, bądź też z nieumie-

jętności swych zdają sobie sprawę (wszak przyszły do szkoły, aby brak ten usunąć), a wtedy tylko niechętnie i pod przymusem będą się podejmowały tego rodzaju prób. Czy takie pobudzanie uczennic do popisywania się swą nieumiejętnością nie jest narażaniem ich na upokorzenie, które ma się powtarzać na każdej nieledwie lekcji? Oczywiście, przy tym systemie wejdzie w zwyczaj, że ta uczennica w klasie, która będzie umiała najwięcej, będzie na każdej lekcji podejmowała się tych prób, które bynajmniej nie okażą się nieudolnemi. Uczennice, tak jak i ludzie dorośli, w życiu powinny robić to, co umieją, a nie to, do czego nie mają żadnych danych.

Podwójne demonstrowanie wszystkich fragmentów, raz przez uczennicę, drugi raz przez nauczycielkę jest połączone ze stratą czasu, nie przynoszącą uczennicom widocznej korzyści. Jak wiadomo, czas ten w wielu szkołach gospodarczych jest bardzo drogi.

Tak pokawałkowanym demonstracjom można uczynić jeszcze poważniejszy zarzut. Oto na skutek przerywania ciągłości wrażeń, niemożliwem staje się wytworzenie jednolitej, spoistej struktury. Oprócz tego pociąga to za sobą konieczność odrywania uczennic od ich pracy. Uczennice odwołane od czego innego tylko niechętnie przyglądają się jakiemuś fragmentowi demonstracji nauczycielki, myśl ich przez ten czas ucieka do ciasta, pozostawionego w piekarniku, lub ubitej piany, której grozi opadnięcie. Jest to właśnie błąd popełniany przez dawniejszą metodę nauczania gospodarstwa. Demonstracja więc ma objąć odrazu całokształt pracy, jeżeli ma odpowiadać wszystkim wymogom nowoczesnego nauczania.

Niechaj te uwagi, nie osłabiając w niczem słusznych postulatów, wysuniętych przez p. Krassowską, dopomogą do realizacji nowych metod nauczania w szkole gospodarczej. Niełatwe to zadanie i nie da się ono rozwiązać szybko i kategorycznie.

Tylko przez skrzętne gromadzenie obserwacyj, doświadczeń i przyczynków zdołamy tę naszą wspólną sprawę wyprowadzić na szeroki gościniec, wiodący nas do celu.

A. BIENIEK — Warszawa.

SZKOLNA KASA OSZCZĘDNOŚCI

Trzeba się z tem zgodzić, że ze wszystkich szkół zawodowych najmniej uwzględnia praktykę szkoła handlowa. Wynika to z istoty i charakteru handlu, którego nie da się przenieść do szkoły w ten sposób, jak to jest możliwe z przemysłem, rzemiosłem, czy rękodziełem. Uczniowie szkół przemysłowych, rzemieślniczych i rękodzielniczych mają możność wykonywania pracy z narzędziem w ręku przy takim samym warsztacie, jak w praktyce i prawie w takich samych warunkach, w jakich wykonywać będą swą pracę zarobkową. Przedmioty przez nich wykonane służą do bezpośredniego użytku, mają wartość rynkową narówni z wytworami przemysłowemi, a niekiedy nawet mogą konkurować z temi wytworami ze względu na minimalny koszt robocizny oraz w wielu wypadkach solidniejsze wykonanie. Tymczasem w szkole handlowej nauka jest czysto teoretyczna, wytwory pracy uczniów nie mają absolutnie żadnej wartości rynkowej. Nie można bowiem nawet pracy w kantorze wzorowym uważać za praktykę uczniów, gdyż wszelkie obliczenia i księgowania nie opierają się na rzeczywistych tranzakcjach handlowych, jak to jest w praktyce, lecz są tylko teoretycznym wymysłem, zbliżonym do praktyki. Nie znaczy to oczywiście, aby praca w szkole handlowej miała być niżej szacowana, lub była łatwiejsza, niż w szkole przemysłowej, przeciwnie — chyba raczej trudniej jest nauczyć zawodu, mając do dyspozycji jedynie teoretyczne pomoce naukowe, mogąc uczniowi conajwyżej pokazać, jak wygląda w rzeczywistości wykonana praca.

Istnieją tylko dwie dziedziny, mało zresztą dziś w szkołach handlowych uwzględniane, w których uczniowie mogą odbyć praktykę na wzór praktyki przy warsztatach w szkołach przemysłowych. Dziedzinami temi są: sklepy szkolne i szkolne kasy oszczędności. Wydaje się więc, że ze względu na tę jedyną możność odbycia praktyki, oraz ze względu na wyrabianie u uczniów zmysłu oszczędności, obydwie te instytucje powinny być obowiązkowo we wszystkich szkołach handlowych prowadzone. Ponieważ sklep szkolny będzie wy-

magał osobnego omówienia, poniższe rozważania poświęcone będą wyłącznie sprawie szkolnych kas oszczędności.

Kasa oszczędności może być częścią organizacyjną samorządu szkolnego, lub też może stanowić odrębną jednostkę. W jednym i drugim wypadku kasa oszczędności powinna mieć bezwarunkowo stałego opiekuna z grona nauczycielskiego, a powinien nim być nauczyciel przedmiotów handlowych. Wszelkie czynności w kasie oszczędności oraz jej podstawy organizacyjne opierać się powinny na statucie, wzgl. regulaminie, zatwierdzonym przez władze szkolne. Przynajmniej raz w ciągu roku szkolnego powinny być przeprowadzone w klasach pogadanki na temat znaczenia oszczędności; w czasie tych pogadanek powinno się zachęcić uczniów do oszczędzania i do korzystania w tym celu ze szkolnej kasy oszczędności. Trzeba tu jednak już na samym wstępie zaznaczyć, że jak każde przedsiębiorstwo w praktyce, tak samo i szkolna kasa oszczędności o tyle będzie miała powodzenie i będzie się pomyślnie rozwijać, o ile jej klienci, tj. uczniowie, będą mieli do niej absolutne zaufanie. Żadne namowy, zachęcania ani nawet przymus nic nie pomogą, jeżeli nie będzie zaufania.

Nasuwają się zaraz na pierwszym planie kwestje natury organizacyjnej: 1) kto i w jakiej formie ma zbierać składki oszczędnościowe, 2) gdzie te składki mają być przechowywane, 3) jak ma następować zwrot oszczędności.

1) Składać oszczędności może każdy uczeń. Najniższa składka może wynosić nawet 10 groszy. Składki powinny być przyjmowane tylko w gotówce i natychmiast przy przyjęciu powinny być odnotowane w książeczce oszczędnościowej, którą ma stale przy sobie oszczędzający. Składki zbierają uczniowie, pracujący w danym czasie w kasie oszczędności, i oddają je z każdego dnia opiekunowi.

2) Oszczędności powinny być lokowane na wspólną książeczkę oszczędnościową jużto w komunalnych kasach oszczędności, jużto w PKO. Książeczka ta powinna opiewać na szkolną kasę oszczędności, a upoważnionym do podejmowania z niej może być tylko opiekun kasy, w żadnym wypadku nie uczeń.

3) Każdy oszczędzający ma prawo podnieść ze swej książeczki bez specjalnego wypowiadania pewną określoną kwo-

tę, np. do zł. 20.—, podjęcie większej kwoty powinno poprzedzić wypowiedzenie przynajmniej na dzień naprzód.

Należy tu kilka słów powiedzieć na uzasadnienie powyższych postulatów. A więc przedewszystkiem wyłączyć należy w handlowej szkole gromadzenie oszczędności przez naklejanie znaczków; jest to dobre w szkole powszechnej, gdzie chodzi o jak najprostszą manipulację, nie może jednak mieć miejsca u 17 i 18 letnich uczniów, zdających sobie już dość dobrze sprawę z istoty oszczędzania i mogących pod kierunkiem nauczyciela zupełnie poprawnie wykonać wszelkie manipulacje, związane z przyjmowaniem składek. Z tą sprawą łączy się bezpośrednio zagadnienie wypłat, które byłyby niemożliwe przy kupowaniu i naklejaniu znaczków oszczędnościowych. Tymczasem zaś uważać trzeba za niezbędny warunek szerokiego rozwoju kasy — możność podejmowania przez uczniów swych składek w każdej chwili, bez konieczności chodzenia w godzinach popołudniowych do istytucji publicznej. Trzeba tu pamiętać o różnych trudnościach i kłopotach z takiem podejmowaniem związanych, jak brak czasu, daleka droga od mieszkania ucznia, a więc konieczność opłacania tramwaju i strata czasu, wystawanie w ogonku przy okienku wypłat, zaniedbanie w odrabianiu lekcyj itp. Jeżeli uczeń, zwłaszcza w większych miastach, miałby być narażony na takie kłopoty przy podejmowaniu oszczędności, to raczej wyrobiłby sobie własną książeczkę oszczędnościową poza szkołą i nie korzystałby z usług szkolnej kasy. Natomiast gdy w szkole będzie mógł każdej chwili podjąć żądaną kwotę ze swej oszczędności, będzie chętnie składał, a nawet wycofa składki swoje i ewentualnie swej rodziny z publicznej instytucji, a przeniesie je do szkolnej kasy, zwłaszcza jeżeli w tej kasie będzie miał możność uzyskania wyższego procentu, niż w instytucji publicznej. Aby wypłaty mogły być codziennie dokonywane, opiekun szkolnej kasy powinien mieć do swej wyłącznej dyspozycji kasetkę metalową do przechowywania takiej rezerwy gotówki, jaką nakaże mu doświadczenie.

Administrowanie szkolną kasą oszczędności powinno być zorganizowane w następujący sposób. Co pewien czas — najlepiej co miesiąc — wyznacza opiekun dwóch uczniów (w pierwszem półroczu z klasy trzeciej, w drugiem z klasy dru-

giej), którzy stają się pomocnikami właściwych dwóch pracowników, w celu dokładnego zaznajomienia się z czynnościami, księgowaniem i obliczaniem procentów. Pracuje więc jednocześnie czterech uczniów, z których dwaj są pracownikami odpowiedzialnymi, a dwaj odbywają praktykę, aby po miesiącu zacząć samodzielną pracę. W ciągu roku mogą zatem prawie wszyscy uczniowie przejść praktykę w szkolnej kasie i zaznajomić się z jej organizacją. Oprócz zmieniających się co miesiąc pracowników powinien być wyznaczony jeden ze zdolniejszych uczniów na stałego kierownika kasy. Zmiana na stanowisku kierownika powinna być dokonana dwa razy w roku.

Do uczniów tych należy całokształt pracy administracyjnej pod ogólnm kierownictwem opiekuna. Praca ich streszczać się będzie w następujących punktach: 1) przyjmowanie wpłat w gotówce, 2) natychmiastowe zapisanie ich do książeczek oszczędzających z jednoczesnem obliczeniem nowego salda, 3) zaksięgowanie wpłaty na podstawie dowodu wpłaty na rachunek oszczędzającego z jednoczesnem obliczeniem przypadających mu procentów od danej wpłaty, 4) wypłacanie oszczędności, 5) odnotowywanie w książeczkach dokonanej wypłaty z jednoczesnem obliczeniem nowego salda, 5) zaksięgowanie wypłaty na rachunku z jednoczesnem obliczeniem przypadających od oszczędzającego procentów, 7) przedłożenie sprawozdania z dokonanych wpłat i wypłat i zwrócenie opiekunowi nadwyżki wpłat za każdy dzień, 8) sporządzanie miesięcznych bilansów próbnych oraz bilansów netto co pół roku, 9) wykonywanie różnych pomocniczych czynności w administrowaniu kasą.

Rachunkowość kasy oszczędności w związku z powyższemi założeniami powinna być zorganizowana w następujący sposób:

1) Każdy z uczniów, który składa swe oszczędności w szkolnej kasie, wykupuje książeczkę oszczędnościową u pracownika kasy. Pracownik ten wypisuje imię i nazwisko ucznia, oznacza numer jego rachunku, oraz wpisuje następnie pierwszy wkład, podpisując się obok wpisanej kwoty. Książeczki takie można nabyć w Samorządowym Instytucie Wy-

dawniczym, Warszawa, ul. Świętokrzyska 13 m. 15 po cenie 20 groszy za sztukę.

2) Dla każdego oszczędzającego otwiera się osobny imienny rachunek. na którym oznacza się następujące dane: data wpłaty wzgl. wypłaty, oznaczenie tranzakcji (wpłata, wypłata), numer dowodu, kwota pieniężna, ilość dni procentujących, oraz liczby procentowe. Rachunki te mogą być otwarte w księdze oszczędności, jeżeli jednak w szkole jest oszczędzających uczniów przynajmniej 50, wtedy najlepiej otworzyć kartotekę, przeznaczając dla każdego ucznia jedną kartę. Karty w katotece należy poprzedzielać kartonowemi przekładkami co 25 w celu lepszej i szybszej orjentacji, a poszczególne karty w tak potworzonych grupach oznaczyć liczbami: jak w poprzednich grupach. Ilość grup zależna będzie oczywiście od ilości oszczędzających. Dążyć należy do tego, aby możliwie każdy uczeń miał swe konto oszczędnościowe.

Konto takie może mieć następujący wygląd:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25

NAZWISKO I IMIĘ ....

Rok 19.............   Klasa.............

Data		Nr. dowodu	treść	dni	Winien		Ma	
m-c	dz.				kwota	L%	kwota	L%

Wymiary kart w kartotece zależne są oczywiście od wymiarów samej kartoteki. Korzystać tu można z każdego rodzaju kartoteki, jak systemu Drostego (Warszawa), Kina (Łódź), Millera (Warszawa), a nawet systemu zagranicznego Rufa (Christoff, Lwów).

Na liczbach, oznaczonych wzdłuż górnego brzegu karty, nastawia się chwytniki w ten sposób. że na pierwszej karcie nastawiony będzie na liczbie 1, na drugiej na liczbie 2 itd

Chwytniki te nie będą się zatem nakrywać i wskutek tego wskazywać będą zawsze dokładnie każdą kartę. Zamiast chwytników, które bądź co bądź są kosztowne, można stosować taki sposób oznaczenia kart, że wzdłuż górnego brzegu karty odcina się nożyczkami pasek, począwszy od strony prawej, tak daleko, aby pozostawić nieodciętą właściwą liczbę. Na pierwszej karcie w każdej grupie odcięte będą wszystkie liczby z wyjątkiem liczby 1, na drugiej odcięte będą podobnie wszystkie liczby z wyjątkiem 1 2, na trzeciej wszystkie z wyjątkiem 1, 2 i 3 itd. Wskutek tego każda liczba będzie zawsze widoczna i z łatwością można będzie odszukać żądaną kartę kontową.

3) W kartotece należy stworzyć jedną oddzielną grupę kont, na początku lub na końcu kartoteki, dla następujących rachunków: Bilans, Straty i Zyski, Kasa, Miejska Kasa Oszczędności lub PKO., Koszty Handlowe, Książeczki, Procenty. Dla tych kont można używać takich samych kart, jak dla oszczędzających z tem, że rubryki dni i liczb procentowych pozostaną niewypełnione. Oznaczenia tych kont można nie wprowadzać ze względu na małą ich ilość, albo też oznaczyć je literowo, np. B. — Bilans, S — Straty i Zyski, K — Kasa, KH — Koszty Handlowe, P. — Procenty, M — Miejska Kasa Oszczędności, PKO — PKO.

4) Aby dokonać wpłaty lub wypłaty, powinien uczeń wypełnić przedtem dowód wpłaty wzgl. wypłaty. Blankiety dowodów przechowywane są u opiekuna, który wydaje je stopniowo w miarę zapotrzebowania pracownikom kasy. Blankiety otrzymuje oszczędzający bezpłatnie. Poniżej wzór takiego blankietu:

SZKOLNA KASA OSZCZĘDNOŚCI

Nr. konta . . . . *Data* . . . .

Dowód wypłaty Nr. . . . . . .

kwota . . . .

(słownie)

. . . .

zaksięgowano *czytelny podpis*

Dowody wpłaty będą na papierze innego koloru, tekst zupełnie analogiczny, format taki sam.

Dla uniknięcia czasem zbyt lekkomyślnego podejmowania pieniędzy i sprawiania tem w kasie niepotrzebnego zamieszania, można wprowadzić w regulaminie kasy zastrzeżenie, że dowód wypłaty powinien być przed wypłatą przedstawiony opiekunowi do podpisania. W tym wypadku kasa wypłacać będzie wyłącznie na te dowody wypłaty, które będą przez opiekuna podpisane.

Należy zwracać baczną uwagę, zwłaszcza w początkach istnienia kasy, aby dowody wpłaty i wypłaty były starannie i czytelnie wypełniane. Bez oznaczenia N-ru konta, który jest wypisany na każdej książeczce oszczędnościowej, bez czytelnego podpisu, bez wypisania kwoty słowami, nie powinno się przyjmować dowodów.

Pracownik kasy otrzymuje zatem przy wpłacie od oszczędzającego książeczkę, dowód wpłaty i gotówkę, przy wypłacie tylko książeczkę i dowód wypłaty. Sprawdziwszy podpis i stan książeczki, oznacza pracownik numer dowodu, odnotowywuje w książeczce dokonaną zmianę i wypłaca, wzgl. chowa otrzymaną gotówkę. Dowody przechowywane są w oprawkach skoroszytowych, oddzielnych dla wpłat i wypłat według numerów porządkowych. Dowody te służą następnie do księgowania na poszczególne konta w kartotece, przyczem po dokonanem zaksięgowaniu pracownik podpisuje się z lewej strony dowodu.

Praca w kasie powinna być tak ułożona, aby wpłaty i wypłaty dokonywane były możliwie na pierwszych przerwach międzylekcyjnych, a zaksięgowanie na konta i rozliczenie z całego dnia było wykonane po ostatniej lekcji. Należy bezwarunkowo unikać zaległości w księgowaniu, gdyż spowodować to może szkodliwe następstwa.

3) Jednocześnie przy zaksięgowaniu na konto oszczędzającego powinny być natychmiast obliczone dni do końca półrocza, oraz wyliczone przypadające liczby procentowe. Zaniedbanie tej czynności powoduje olbrzymi nawał pracy przy końcu półrocza i opóźnia zamknięcie półroczne.

6) Po dokonanych wpłatach i wypłatach, oraz po zaksięgowaniu wszystkich tranzakcyj, sporządza pracownik kasy zestawienie wpłat i wypłat, na którem oblicza pozostałą gotówkę, poczem to zestawienie wraz z gotówką oddaje opiekunowi. Gdyby opiekuna nie było w tym czasie w szkole, powinien być wyznaczony inny nauczyciel z grona, lub też sekretarjat szkoły, któryby tymczasowo przyjmował od pracownika zestawienia i gotówkę z każdego dnia.

Zestawienie takie może się przedstawiać w następujący sposób:

ZESTAWIENIE

za dzień .... 19..........

Nr dowodu	Nazwisko i imię	Wpłaty	Wypłaty	
76	Kowalski Mieczysław	5.—		
77	Bobrowski Michał	1.50		
78	Nowakowski Jerzy	0.50		
79	Czyżewski Jan	1.—		
43	Podsiadło Feliks		10.—	
44	Olszewski Marjan		5.—	
	Otzymane od p. profesora	10.—		
		18.—	15.—	
	pozostałość		3.—	
		18.—	18.—	

Dalsze szczegóły w osobnem omówieniu.

F. R. — Warszawa.

NAUKA, CZY PRODUKCJA W WARSZTATACH SZKOLNYCH

Oto pytanie, które S. N. S. Z. musi sobie postawić i dać na nie odpowiedź.

Nauczanie rzemiosł w sensie takim, jak nauczanie czytania, pisania, arytmetyki. fizyki. chemji i t. p. rzec śmiało można — nie istnieje. Zagadnienie nauczania rzemiosł związane jest, jak do tej pory, z produkcją; nauka i produkcja plączą się z sobą jako dwa cele.

Przeszłość jest doświadczeniem. Wróćmy się więc nieco wstecz i rozpatrzmy, jak też produkował uczeń w dawnej „szkole" — u majstra. Bo jeżeli doświadczenia lat ubiegłych są dla nas często wskaźnikiem postępowania, to jednak nie wszystko można brać z przeszłości: postęp polega na tem, że szukamy nowych, lepszych dróg. A jednak dzisiejsze nauczanie rzemiosł idzie wciąż jeszcze po linji dawnego, majstrowskiego.

Jak odbywała się nauka u majstra?

Bardzo prosto: majster używał ucznia do pomocy, czyli dawał mu do spełniania funkcje, które mogły dać maximum korzyści majstrowi, a więc: posyłki, sprzątanie warsztatu i mieszkania (nawet niańczenie dzieci), wreszcie roboty najprostsze. O naukę majster nie troszczył się, ponieważ jego zakład był instytucją dochodową, a nie szkołą. Uczeń starał się sam nauczyć cośkolwiek, aby uciec od robót, nie mających z zawodem nic wspólnego. Trzeba podkreślić, że majster, a zwłaszcza czeladnik, kryli się z trudniejszemi robotami (czynnościami) — uczeń musiał wiedzę fachową wprost kraść, co inteligentniejsze jednostki pobudzało do wytężonej pracy nad sobą. Nauka (termin) odbywała się w ciągu 3 — 6 lat, do 18-tu godzin na dobę; jeżeli majster uznał ucznia za niedostatecznie przygotowanego, mógł pół roku, albo cały rok „naukę" przedłużyć, mógł cieleśnie karać. Takie traktowanie sprawy czyniło zadanie majstra, jako nauczyciela, nad wyraz łatwem: mógł „uczyć", produkując, wyzyskując ucznia jako siłę roboczą.

Czy w dzisiejszych szkołach można tę metodę produkcji stosować? Może w rzemieślniczych do pewnego stopnia, lecz w technicznych — jest wprost nie do pomyślenia. Uczeń szkoły technicznej jest przeświadczony, że praca w kuźni, ślusarni, stolarni i t. p. jest mu wogóle niepotrzebna, traktuje ją jako rzecz zbędną, jako niepotrzebny przymus, czuje do niej wstręt jako do pracy wzgardzonej i mówi wprost: „wolałbym umrzeć, niż tak ciężko pracować". Ucznia szkoły technicznej trzeba zmuszać do pracy, a owo zmuszanie musi się odbywać w formie przyzwoitej, co wobec braku autorytetu (często tak jest) zadania bynajmniej nie ułatwia. Instruktor, zastępca dawnego majstra, lwią część swej energji musi zu-

żyć na zmuszanie ucznia do pracy. Jak w takich warunkach można produkować?

Oto jeden przyczynek do „produkcji“ w szkołach. A teraz weźmy drugi:

Wiemy z doświadczenia w przemyśle, iż dwu produktów naraz wytwarzać nie można, a jeżeli czasem to się zdarza, to drugi produkt jest odpadkiem i dla eksploatacji tegoż zorganizowany musi być osobny dział.

Zawsze jeden produkt jest głównym celem, drugi względnie inne, jeżeli związane z głównym celem — są celami ubocznemi. To samo będzie w szkole: jeżeli głównym celem będzie nauczanie — to produkcja będzie odpadkiem, celem ubocznym, jeżeli zaś produkcja celem głównym — to nauka będzie odpadkiem, bo ażeby była celem ubocznym, trzeba zorganizować osobny dział. I im więcej zwracamy uwagę na główny cel, ten odpadek będzie bardziej zaniedbany.

Jeżeli w szkole zwracamy uwagę na produkcję, to popełniamy przestępstwo względem nauczania, bo przy produkcji instruktor używa ucznia tylko do najprostszych czynności, trudniejsze wykonywa sam, nie zwracając na nie uwagi ucznia. Zwracaniem uwagi na produkcję nazywam przyjmowanie zamówień z ulicy, zwłaszcza terminowych.

Rzemiosło jest sztuką. Tak było traktowane dawniej, tak jest i dziś, pomimo że wielu z pośród wykształconych zawodowców (inżynierów) jest przeciwnego zdania. Wychodzą oni z założenia, że fabryki wykonywują bardzo nawet skomplikowane czynności przy udziale nie rzemieślników, lecz robotników mało wykwalifikowanych (w ostatnich dwu dziesiątkach lat przestano nawet używać nazwy „rzemieślnik“, a przyjęto ogólnie „robotnik“). Zapominają jednak, albo może wogóle nie wiedzą, że w zorganizowanej fabryce wszyscy ci robotnicy, technicy i inżynierowie tworzą wielkiego, doskonałego rzemieślnika, i że zorganizowanie nowej fabryki nie da się uskutecznić bez udziału dobrych rzemieślników.

Jeżeli szkoły chcą produkować, to muszą mieć odpowiednią ilość dobrych rzemieślników, bo użycie uczniów jako robotników nie wystarcza; szkoły, które dają jaką taką produkcję, zawdzięczają ją tylko pracującym tam rzemieślnikom (instruktorom), uczniowie są tam użyci tylko jako siła fizycz-

na, pomocnicza, a jeżeli weźmiemy warsztaty szkoły technicznej, to uczniowie są tam tylko balastem w produkcji, wymagającej skupienia uwagi. Robotnik specjalizuje się w tej czy innej czynności i wykonywa ją często lepiej, niż rzemieślnik, tymczasem uczeń w szkole rzemieślniczej musi się nauczyć jak najwięcej czynności, w szkole technicznej ma to samo poznać w czasie 40 — 70 godzin na jedno rzemiosło. Dla orjentacji przytaczam, że np. w kuźnictwie i ślusarstwie jest conajmniej 50 czynności ważniejszych, kilkaset mniej ważnych i nieskończona ilość kombinacyj różnych czynności ze sobą związanych. Czy możliwe jest, by przy produkcji można było zapoznać ucznia chociażby z ważniejszemi czynnościami? Napewno nie. Poważną trudnością byłoby wyszukanie takiej produkcji, przy której możnaby zapoznać ucznia z większą ilością czynności i w takim porządku, w jakim należałoby uczyć. Jeżeli zaś przyjmuje się zamówienia przypadkowe z ulicy i terminowe w dodatku, to jedynie liczy się na wykonawcę-instruktora, przyczem uczeń będzie pomocnikiem lub przeszkodą przy pracy.

Jak z powyższego krótkiego rozumowania wynika, nauka może być celem głównym lub ubocznym; to samo z produkcją — i mamy do wyboru: jedno albo drugie. Przeciw produkcji w warsztatach szkolnych (jako gł. celowi) przemawia wiele, między innemi i to, że nigdy ona nie będzie racjonalnie postawiona, dopóki liczyć będziemy na zyski, bo, jak już wyżej wspominałem, w fabryce dobrze zorganizowanej, przy produkcji masowej mogą pracować robotnicy pozornie tylko niewykwalifikowani, w szczególności zaś, wskutek podziału pracy, są oni bardziej wykwalifikowani, niż rzemieślnicy. W szkole zaś uczniów nie można specjalizować — wreszcie są takie czynności, których trzeba rok czasu się uczyć i nie każdy się może nauczyć; jeżeli te czynności miałby spełniać instruktor, to koszty muszą się podnieść, bo trzebaby trzymać więcej instruktorów, bo albo się uczy — albo robi — albo choćby przypilnuje dobrego wykonania. Jeden wszystkiego nie zrobi. I przy największych wysiłkach produkt szkolny nie dorówna produktowi przemysłowemu, przyczem uczeń nietylko że się nie uczy, lecz, co ważniejsze, przywyka do złej roboty.

Wracam jeszcze do dawnego majstra, bo w każdej dziedzinie korzystamy z dorobku pokoleń przeszłych. Czeladnik, który ukończył termin, nie był jeszcze dobrym rzemieślnikiem, miał tylko podstawy i prawo i dopiero długoletnią praktyką dopełniał swą wiedzę fachową; jednakże wielkie znaczenie miały podstawy czyli pierwsze wrażenie zawodowe; jeżeli terminował u złego majstra—był złym rzemieślnikiem, a jeżeli u dobrego — był dobrym; oczywiście inteligencja odgrywa tu wybitną rolę. Uważam przeto, że zamiast nędznej produkcji, jaką szkoła może dać, lepiej byłoby zwrócić uwagę na jakość wykonania. To, co szkoła może wyprodukować, a nie wyprodukuje, z łatwością pokryje przemysł, gdy mu się wzamian da dobrego pracownika; że doskonały ze szkoły nigdy nie wyjdzie, to fakt, ale dajmy mu chociaż dobre podstawy czyli nauczmy go dobrze robić; przyjmijmy za główny cel w warsztatach szkolnych — nauczanie, bo robić prędko (cel gł. produkcji) nie jesteśmy w stanie go nauczyć z powodu zbyt krótkiego czasu, jaki w warsztatach szkolnych przebywa.

WILH. CHOLEWA — Katowice.

„NA BŁĘDNEJ DRODZE"*)

W ostatnim numerze „Szkolnictwa Zawodowego" pojawił się artykuł pod powyższym tytułem pióra p. J. Folka z Królewskiej Huty. Ponieważ wynurzenia Szanownego Autora w tym artykule szły często po linji nadto zygzakowatej i niezawsze zgodnej z poczuciem rzeczywistości, postaram się pewne najważniejsze zarzuty, skierowane pod adresem „Piasta" a pośrednio i Zespołu towarzystw stenograficznych na Województwo Śląskie, reprezentowanego przez podpisanego, sprostować. Pozwoliłem sobie zapożyczyć tytułu z artykułu

*) Artykuł powyższy otrzymaliśmy jako pozostałość z teki redakcyjnej po likwidacji „Szkolnictwa Zawodowego" z prośbą o umieszczenie w „Głosie" celem dokończenia rozpoczętej na łamach „Szk. Zaw." polemiki o sprawy stenografji.

Autora, by tem łatwiej wykazać, na jak bardzo on błędną drogę wkroczył.

Zanim jednak rzucę snop światła na źródła i pobudki, towarzyszące powstaniu całego lamusa paradoksów, sprzeczności i inwektyw, od których niestety roi się artykuł p. J. F., niech mi wolno będzie przeprosić Redakcję i Czytelników, że nieraz zmuszony będę zniżyć się w mej replice do poziomu i mentalności artykułu mego przypadkowego adwersarza. Czynił to będę z prawdziwym przymusem i z pewnego rodzaju niesmakiem. uważam jednakowoż, że w pewnych okolicznościach jest się formalnie zmuszonym uciec do broni takiej, jakiej używa przeciwnik. Ale ad rem!

Żalem rozpoczyna Autor swe „rewelacyjne" wynurzenia do Redakcji „Sz. Z.", które uważało za słuszne poświęcić obszerniejszą uwagę uroczystości dziesięciolecia zasłużonego towarzystwa stenograficznego „Piast" w Królewskiej Hucie. Zbrodnią, która odsądzać ma wspomniane towarzystwo od wszelkich zasług i która przyprawia o bolesny żal mojego żałobnika jest fakt, że w szeregach „Piasta" nie pracuje żaden nauczyciel szkoły zawodowej, a ci, którzy tam są, to tylko sami urzędnicy i takie ot sobie zbiegowisko.

Nie nasza to wina, że w Królewskiej Hucie zpośród nauczycielstwa szkół zawodowych jeden tylko Szanowny Autor interesuje się żywiej stenografją (szkoda tylko, że w ujemnym sensie!). Adwersarz mój ponadto, ciskając gromy w Boga ducha własnego „Piasta" i odmawiając kierownikom jego wszelkich kwalifikacyj, w ferworze pisarskim zapomniał o prawie że nic nieznaczącej drobnostce, że właśnie tym niewykwalifikowanym „piastowcom" zawdzięcza on swoją znajomość stenografji i całą wogóle karjerę życiową. Bo oto. kiedy magistrat królewsko - hucki zwrócił się 27.VII. 1926 r. do tow. „Piast" z prośbą o polecenie kandydata na nauczyciela stenografji w Miejskiej Szkole Handlowej — „Piast" w odpowiedzi swej z dnia 11.VIII. tegoż roku poleca..." jako odpowiedniego kandydata na nauczyciela p. Jana Folka z Nowych Hajduk. „W dalszej treści swego pisma towarzystwo pisze: „prosimy *narazie* powierzyć p. Folkowi stanowisko nauczyciela stenografji. a w roku następnym... można będzie wcześniej postarać się o siłę *z wymaganemi kwalifikacjami...*".

Widocznie już ówcześni kierownicy „Piasta" nie przeceniali zbytnio kwalifikacyj p. F., skoro polecenie go wypadło tak blado i bez entuzjazmu, a kandydaturę jego uważali za przejściową, niejako w danej chwili za najlepsze jeszcze zło. Szczęście dopisało jednak autorowi „Na błędnej drodze", bo stanowisko, na które wysunął go „Piast", do dziś dnia zajmuje. W dowód wdzięczności za to na swego dobroczyńcę rzuca się kamieniem.

Życie płata nieraz złośliwe figle i lubi mścić się na ludziach za ich ubóstwo logiki. Sprawdza się to w pełni w odniesieniu do naszego przeciwnika. Zarzuca on mianowicie kierownikom kursów, prowadzonych z ramienia „Zespołu" brak kwalifikacyj. Radzibyśmy byli dowiedzieć się przeto, jakim cudownym sposobem figuruje obok podpisów pp. profesorów Korbla, Kotasa, Dąbrowskiego nazwisko Szanownego Autora na świadectwach, w których posiadaniu są nasi kierownicy kursów. Dosłowną treść tych świadectw przytaczamy poniżej:

> Pan . . . . urodzony . . . . . religji . . . . narodowości . . . . . poddał się egzaminowi z biegłości, teorji, dydaktyki i historji stenografji, składając egzamin instruktorski z postępem . . . . ., który *upoważnia go do nauczania stenografji polskiej systemu Gabelsbergera - Polińskiego w towarzystwach stenograficznych, należących do Zespołu Towarzystw Stenograficznych na Województwo Śląskie.*

Dziś, kiedy adwersarz nasz zmienił swe piórka systemowe i przeszedł, z ulgą żegnany, do innego obozu, uznał za stosowne potępiać w czambuł ludzi, którzy mają odwagę mieć inny punkt widzenia na zagadnienia stenografji, niż on. Zdaje się, że byłoby trudno znaleźć bardziej klasyczny przykład na wykazanie chaosu myślowego i lawirowanie po „błędnych drogach" rozumowania — jak powyższy. Nie koniec jednak na tem; nasz przeciwnik ma nieraz przebłyski genjuszu i w kozi róg zdolen jest zapędzić najtęższych ekonomistów i uczonych, głowiących się daremnie nad rozwiązaniem kwestji szalejącego bezrobocia wśród pracowników umysłowych. Według bowiem p. F. wystarczy rozwiązać „Piasta", a bezrobotni w Nowym Jorku, Londynie, Berlinie, Warszawie,

ne i w Królewskiej Hucie z miejsca znajdą zatrudnienie. Bo tylko „Piast“ jest rozsadnikiem bezrobocia! Genjusz Szanownego Autora — jak widzimy — wkracza tu w swą szczytową fazę. Dziwić się tylko wypada, że odnośne władze wykazują jakąś powściągliwość i z pewną dozą nieufności odnoszą się do genjalnych wskazań p. F., mających przecież niezawodnie uleczyć świat z klęski bezrobocia. „Gdzież władze?!“ — chciałby niewątpliwie zawołać p. F., pisząc, że „sprawę urządzania takich kursów powinny nareszcie władze uregulować“.

Nie wiemy, czy p. F. podciąga pod ten sam strychulec i swoje kursy, na których ma nauczać *rzekomo bezpłatnie* bezrobotnych. Piszemy „rzekomo“, bo jak fama niesie, „gratisowe“ te kursy kosztują bezrobotnych „tylko“ 46 złotych. Mój adwersarz jest niezastąpiony pod względem opowiadania ponurych facecyj. Powiada on naprzykład w swoim elaboracie, że kierownicy kursów „Zespołu“ uczą stenografji dla zysków osobistych, podczas, gdy powszechnie wiadomo, że wszyscy oni pracują całkowicie bezinteresownie w przeciwieństwie do *p. F., który za prowadzenie kursu maszynowego w czasie od 23. II. 1929 r. do 2. I. 1931 r. pobrał z kasy „Piasta“ niewiele, bo tylko 2.268.79 zł.!!!*

Te czasy należą już do niepowrotnej przeszłości i po ostatnio przeprowadzonej czystce w zarządzie „Zespołu“, kiedy to i p. F. nie wszedł więcej do Zarządu, nietylko radykalnie obniżono opłaty na kursach, ale wszelkie nadwyżki przeznaczono wyłącznie na cele szerzenia i udoskonalania stenografji, wyrazem czego jest choćby wydanie przeszło 400-stronicowego dzieła p. t. „Dzieje Stenografji“ w opracowaniu Stefanji Dąbrowskiej i dr. Szymona Tauba.

Wobec takiego stanu rzeczy, z przykrością musimy oświadczyć naszemu przeciwnikowi, że sugestje jego pod adresem władz szkolnych nie mogą przynieść upragnionych przezeń rozstrzygnięć popierwsze dlatego, że o ile chodzi o rzetelną pracę, to raczej dopatrzą się one jej w „Zespole“, niż po stronie dwóch czy trzech malkontentów, nie reprezentujących poza swą chyba chorobliwą ambicją i burzycielskiemi zapędami — kompletnie nic.

Jeżeli dalej chodzi o zarzut, że kursy prowadzone są nielegalnie przez Zespół, to śpieszymy uspokoić Szanownego

Autora, że istnienie naszych kursów oparte jest właśnie na licencji władz, które znów nie widzą potrzeby zamykania ich, skoro odnośne ustawy dopuszczają swobodne nauczanie stenografji. Wyrażamy zaś wątpliwości, czy p. F. dla swojego kursu, prowadzonego z ramienia „Odrodzenia", postarał się o koncesję, czy też uważa go poprostu za instytucję „dziką".

Faktem jest, że mimo fałszywych denuncjacyj i inspiracyj osób postronnych, dziś z „Zespołem", poza mściwą nienawiścią, niczem niezwiązanych, miarodajne czynniki nie widzą racji, dla której miałyby paraliżować społeczną w pełnem tego słowa znaczeniu, pracę „Zespołu". Inaczej zresztą być nie może, bo trudno przypuścić, by dały się one użyć za narzędzie wykonawcze tej czy innej zawistnej jednostki.

Autor swoje niefortunne wystąpienie ukoronował pobożnem zaleceniem pod adresem władz szkolnych, by wyrugowały z najwyższych klas szkół powszechnych na Górnym Śląsku naukę stenografji, o której wprowadzenie dopraszał się „Zespół" przez długi czas specjalnemi memorjałami jeszcze wówczas, kiedy w nim Autor grał nieostatnie skrzypce. Rozumiemy, o co chodzi w tym wypadku p. F. Oto w Królewskiej Hucie i w Katowicach udało się poporzednim władykom „Zespołu" nakłonić władze szkolne do zaprowadzenia początkowo „na próbę" w szkołach handlowych zupełnie nowego systemu stenograficznego w opracowaniu profesora Stanisława Korbla. Chcieliby teraz również rozciągnąć zasięg wpływów nowego, niewypróbowanego zresztą jeszcze, systemu na szkoły powszechne, a przynajmniej wyrugować stamtąd inne systemy, co do których życie wykazało, że mogą sprostać jego wymogom. Zbyt grubemi szwami szyta jest robota autora, by nie zorjentować się w celach, ku jakim zmierzają jego sugestje. I właśnie ostrożne zastrzeżenie mojego adwersarza, że „kwestjami systemowemi nie będzie się zajmował", obliczone było na wprowadzenie w błąd, bo nie o co innego tu idzie, ale właśnie o rozgrywkę systemową przy równoczesnem bezceremonjalnem forsowaniu systemu prof. Korbla.

Dalecy jesteśmy od wpływania na takie czy inne decyzje w tej mierze władz szkolnych, niemniej pragnęlibyśmy zwrócić ich uwagę na ów niezaprzeczalny fakt braku konsekwencji w postępowaniu autora et cons. oraz chęć zaprzęg-

nięcia czynników miarodajnych do rydwanu swej chorej ambicji i ukrytych celów. Dla tych ludzi to, co parę lat temu było dobre, dziś, skoro przeszli do innego obozu, jest złem, które pragnęliby rękoma władz zniszczyć i przekreślić dzieło, do budowy którego sami przyczyniali się według swych, wówczas najlepszych intencyj..

W kwestji zmiany planu nauki w szkołach handlowych, nie zabieramy głosu, gdyż to, co „powinno“ lub „nie powinno“ być, władze szkolne same najlepiej wiedzą i — zdaje się — że rad w tym względzie, tak szczodrze udzielanych. nie będą zasięgać u Szanownego Autora. Nam chodziło jedynie o wykazanie, że istotnie Autor znalazł się „Na błędnej drodze“, poruszając tematy, których — powiedzmy to szczerze — nie umie roztrząsać sine ira et studio.

Z ŻYCIA STOWARZYSZENIA

KOMUNIKAT ZARZĄDU GŁÓWNEGO.

Wybrany na Walnym Zjeździe Zarząd Główny ukonstytuował się w sposób następujący:

Prezes — kol. **A. Kapuściński,** Wiceprezes — kol. **J. Bartosikówna,** sekretarz — kol. **H. Tarnowska,** zastępca sekretarza — kol. **A. Assbury,** skarbnik — kol. **K. Milicer,** zastępca skarbnika — kol. **H. Falkowski,** członkowie zarządu — kol. dyr. **S. Kluźniak,** kol. **A. Lipa,** oraz kol. dyr. **M. Pietraszek.**

Nadto w pracach Zarządu Głównego biorą udział: przewodniczący Sekcyj Głównych — kol. dyr. **A. Komornicka** (szkoły żeńsk)ie, kol. **J. Mrozowska** (szk. handlowe), kol. **Polanowski** (szk. techniczne), kol. dyr. **J. Ścięgoszowa** z ramienia Koła Warszawskiego, oraz redaktor „Głosu“ kol. **Wróblewski.**

Zarząd Główny odbył dotychczas 5 posiedzeń. Jedną z pierwszych prac było rozpatrzenie wniosków, przyjętych przez Walny Zjazd Delegatów i przystąpienie do ich realizacji. Uznano za konieczne rozpocząć prac przygotowawczych do wprowadzenia w życie nowej ustawy o ustroju szkolnictwa w zakresie przygotowywania statutów dla szkół. ułożenia programów i ustalenia metod nauczania. Delegacja w składzie. kol. **Kapuściński,** kol. **Mrozowska** i kol. **Komornicka** zgłosiła się do Ministerstwa W. R. i O. P., przedstawiając zamierzenia Stowarzyszenia. Wobec wyjazdów p. Ministra Jędrzejewicza na dłuższe okresy czasu. delegacji nie udało się uzyskać audjencji u p. Ministra. P. Wiceminister Pieracki, któremu delegacja przedstawiła plany Zarządu Głównego, odniósł się nader życzliwie do kwestji współpracy Stow. z Min. W. R.

i O. P., zaznaczył jednak, że poszczególne programy opracowywane są już przez referentów specjalistów, którzy przedstawią na początku roku szkolnego gotowe projekty. Współpraca więc nauczycielstwa sprowadzałaby się do przedyskutowania gotowych projektów. Kol. Kapuściński przedstawił następnie dezyderaty nauczycielstwa w sprawie kursów dokształcających, na co odpowiedział p. Wiceminister, że władze szkolne już rozpoczęły cykl kursów dla nauczycieli szkół zawodowych. Kol. Komornicka przedstawiła plan Sekcji Głównej Szkół żeńskich zorganizowania ogólnokrajowego Zjazdu nauczycielstwa szkół zawodowych żeńskich pod hasłem „Wychowanie społeczno-obywatelskie w szkole zawodowej". P. Wiceminister podkreślił konieczność poprowadzenia prac Zjazdu w kierunku sposobów realizacji tego hasła. Pozatem delegacja załatwiła w Ministerstwie kilka spraw personalnych i lokalnych, przekazanych przez poszczególne Koła.

Drugą ważną sprawą, której Zarząd Główny poświęcił kilka posiedzeń, jest kwestja połączenia z S. N. S. Z. Stowarzyszenia Nauczycieli i Przyjaciół Dokształcających Szkół Zawodowych w Poznaniu, zasadniczo uchwalona przez Walny Zjazd Delegatów.

Zarząd Główny po rozpatrzeniu memorjału Zarządu Głównego S. N. P. S. D., przyjął jego wytyczne, stojąc zasadniczo na stanowisku oparcia się przy fuzji na statucie S. N. S. Z. Rokowania w tej tak ważnej, a otwierającej przed Stow. perspektywy dalszego wzmożonego rozwoju sprawie dobiegają końca. W związku z tą sprawą wyłania się przed Zarządem Głównym potrzeba zajęcia się pracami nad pewnemi zmianami w statucie i organizacji Stowarzyszenia, których konieczność podniesiona już została na posiedzeniu pełnego Zarządu Głównego. Do wniosków już zrealizowanych zaliczyć możemy organizację Sekcyj Dyrektorów. Powstanie Sekcji Głównej Dyrektorów jest już kwestją najbliższej przyszłości.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE W ŚWIETLE NOWEJ USTAWY USTROJOWEJ.

Pod powyższym tytułem Nacz. Wydz. Szk. H. M. W. R. i O. P. Pani M. Zaborowska wygłosi audycję przez radjo w dniu 20 b. m. o godz. 6 wiecz., a w dniu 23-go b. m. Pani J. Kączkowska wygłosi dla młodzieży szkół powszechnych i średnich odczyt na temat: „O wyborze szkoły zawodowej".

DZIENNIKI KLASOWE.

Sekcja Dyrektorów zatwierdziła wzór dziennika klasowego dla szkół handlowych. W dzienniku dla każdego ucznia przeznaczona osobna karta, na której nauczyciele i wychowawcy będą umieszczali oceny, uwagi i wszelkie informacje, dotyczące pracy i sprawowania ucznia w ciągu całego roku, co znakomicie ułatwi orjentowanie się w jego postępach i sprawowaniu. Tabele statystyczne będą dostosowane do wymagań M. W. W. i O. P. i Gł. Urzędu Statystycznego.

Dzienniki te mogą być zastosowane również w niektórych szkołach zawodowych żeńskich i rzemieślniczych, jeżeli szkoły zamówią kauczukowe pieczęcie do odbijania nazw przedmiotów w kartach uczniów.

Zamówienia należy skierowywać możliwie wcześniej (do 30 czerwca) do Stow. Naucz. Szkół Zaw. — Sekcja Dyrektorów z podaniem 1) ile dzienników szkoła zamawia, 2) w oprawie, czy bez i. 3) na ilu uczniów (w przybliżeniu) ma być przygotowany każdy dziennik klasowy.

Dzienniki będą wysłane do szkół przed rozpoczęciem roku szkolnego.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI ZARZĄDU SEKCJI TECHNICZNEJ KOŁA WARSZ.

Zarząd S. T. zgłosił zapowiedziane w poprzednim biuletynie wnioski na Zjazd Delegatów. Jakkolwiek miały one na względzie żywotne sprawy Stowarzyszenia i interesy kolegów nie zdołały uzyskać aprobaty komisji wnioskowej i nie przedstawiono ich na obradach plenarnych. Zarząd nie przestanie jednak dążyć do realizacji wysuniętych postulatów.

* * *

Delegaci S. T. podjęli na Zjeździe inicjatywę utworzenia Sekcji Głównej Szkół Zawodowych Technicznych. Starania te uwieńczone zostały pomyślnym skutkiem i Sekcja Główna została zawiązana przy współudziale Sekcji Techn. Koła Krakowskiego i Poznańskiego. Poza tem Delegat Koła Bielskiego zapowiedział rychło utworzenie także Sekcji Techn. i przystąpienie jej do Sekcji Głównej.

* * *

Dn. 13 kwietnia Zarząd S. T. po raz pierwszy przyjmował herbatką miłych gości i stowarzyszonych Kolegów na zebraniu dyskusyjnem, na którem kol. K. Wolski wygłosił referat na temat: Bibljografja Szkolnictwa Zawodowego w Polsce od r. 1916 — 1930.

W zebraniu wzięły udział 23 osoby. Jakkolwiek ilość ta przekracza dotychczasową frekwencję, nie świadczy ona o dostatecznem zainteresowaniu członków dla spraw S. T. i zawodu. Zarząd gorąco apeluje przy tej okazji do Kolegów o wzmożenie zainteresowania i liczniejsze odwiedzanie zebrań, obiecując ze swej strony uczynić je możliwie interesującemi.

W zebraniu wzięli udział w charakterze miłych gości przedstawiciele Min. W. R. i O. P. oraz Kuratorjum Okr. Szk. Warsz., i Inspektoratu Szkół Zawod. Magistratu m. st. Warszawy.

Główny moment zebrania stanowił wspomniany odczyt kol. Wolskiego. Obfita treść jego, świadcząca o rozmiarach dokonanej pracy i umiejętny dobór materjału wzbudził podziw i wdzięczność słuchaczy. Miarą zainteresowania, jakie wzbudził temat są 24 przemówienia w dyskusji nad referatem. Mimo tego nie podniósł się ani jeden głos krytyki ujemnej. Dyskusja miała na celu wyjaśnienie niektórych momentów oraz wykazała dążenie do pogłębienia programu prac bibljograficznych szkolnictwa zawodowego. Zebrani nie szczędzili słów uznania prelegentowi i wyrazili życzenie ujrzenia poznanej pracy w druku, aby utrwalić korzyść, jaką stanowi ona dla wszystkich pracujących na polu szkolnictwa zawodowego. Przedstawiciel Sekcji Głównej obiecał poczynić starania, mające doprowadzić do realizacji tego wydawnictwa.

Po skończonej dyskusji demonstrowano nowy aparat do projekcji

pisma i rysunków wykładowcy na ekranie. Wielką jego zaletę stanowi możność posługiwania się w oświetlonej sali i zachowania uskutecznionych rysunków i napisów. Aparat ten stanowi cenną pomoc szkolną, ułatwiającą pracę wykładowcy i uczniowi.

W końcu zebrania kol. Dyr. Pietraszek zakomunikował o możności zdobycia praktyk wakacyjnych w instytucjach wojskowych. Inicjatywa, podjęta przez Dyr. Pietraszka, spotkała się z kurtuazyjnem zrozumieniem decydujących władz wojskowych i została uwieńczona pomyślnym wynikiem. Dyr. Pietraszek udzielał informacji, dokąd należy się zwracać.

W ciągu całego zebrania panował miły koleżeński nastrój, świadczący o zadowoleniu uczestników, czemu niejednokrotnie dawano w następstwie wyraz. Stanowi to bodziec dla Zarządu, który i nadal nie ustanie w usiłowaniach zdobycia zaufania Kolegów i skłonienia ich do wydatniejszego udziału w pracach i zebraniach Sekcji. Krocząc dalej wytkniętą drogą, Zarząd organizuje drugą herbatkę, na którą udało się pozyskać w charakterze prelegenta Pana Prof. B. Nawroczyńskiego. Uważamy za swój miły obowiązek złożyć Panu Profesorowi gorące podziękowanie w imieniu wszystkich członków S. T.

* * *

Zarząd odbył w tym czasie dwa posiedzenia, w tem jedno łącznie z Zarządem Sekcji Głównej, w którem obok członków warszawskich udział wzięli PP. Dyr. Kostecki z Krakowa i Siemiradzki z Bydgoszczy.

* * *

SPROSTOWANIE. W biuletynie Nr. 1, wymieniając skład Zarządu S. T. opuszczono nazwisko kol. Adamskiego, co niniejszem prostujemy.

KOMUNIKAT ZARZĄDU GŁ.

Państw. Instytut Propagandy Sztuki (Królewska 11) przyznał na skutek starań Z. Głównego członkom S. N. S. Z. ulgi w nabywaniu biletów wejścia na wystawy za okazaniem legitymacji członkowskiej S. N. S. Z. Cena biletu wynosi 75 gr. zamiast normalnej zł. 2.

BIURO POŚREDNICTWA PRACY.

zawiadamia Dyrekcje szkół o kandydatach na posady i prosi o zgłaszanie wolnych miejsc, aby ułatwić porozumienie poszukującym pracy członkom S. N. S. Z. Informacje w Sekretarjacie Stowarzyszenia codz. 5 — 7 Al. Jerozol. 47 m. 10. Tel. 736-88.

Z WYSTAWY SZKÓŁ ZAWODOWYCH WOJ. LUBELSKIEGO i WOŁYŃSKIEGO.

W dniu 22 b. m. o godz. 13 m. 20 odbyło się uroczyste otwarcie zorganizowanej przez Towarzystwo Kształcenia Zawodowego w Lublinie I-ej Wystawy Zbiorowej szkół zawodowych woj. Lubelskiego i Wołyńskiego.

W uroczystości otwarcia Wystawy wzięli udział liczni przedstawiciele władz, organizacyj i społeczeństwa.

Przemówienie wygłosili w imieniu Towarzystwa Popierania Kształcenia Zawodowego Przewodnicząca Zarządu Towarzystwa p. J. Sasorska, dyr. Państwowej Szkoły Przemysłowo - Handlowej żeńskiej w Lublinie, w imieniu Izby Przemysłowo - Handlowej w Lublinie p. dyr. T. Miller oraz Kurator Okręgu Szkolnego Lubelskiego p. dr. St. Lewicki, który dokonał otwarcia Wystawy.

W pierwszym dniu Wystawy zwiedziło Wystawę przeszło 500 osób, między innemi wycieczka Państw. Seminarjum Rzemiosł z Warszawy oraz Szkoły Handlowej w Zamościu.

Na terenie Wystawy p. dyr. Sasorska wygłosiła w pierwszym dniu Wystawy o godz. 4-ej pp. odczyt n. t. „Przyszłość to hasło dzisiejsze". Pozatem odbył się o godz. 5 pp. koncert orkiestry mandolinistów Szkoły Handlowej P. M. S. w Zamościu. W dniu 23 maja p. Z. Radomski wygłosił pogadankę n. t. „Rola lotnictwa w życiu współczesnem".

W drugim dniu Wystawy zwiedziło Wystawę przeszło 600 osób.

UROCZYSTOŚĆ ROZDANIA DYPLOMÓW SZKOŁOM NA WYSTAWIE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO w LUBLINIE.

W dniu 30 b. m. w sali Odczytowej Wystawy szkół zawodowych odbyło się w obecności przedstawicieli władz oraz instytucyj gospodarczych uroczyste rozdanie dyplomów szkołom, biorącym udział w Wystawie.

Zebranie zagaiła Przewodnicząca Komitetu Wystawy p. dyr. J Sasorska, podkreślając znaczenie Wystawy dla propagandy szkolnictwa zawodowego oraz wyrażając podziękowanie Woj. T-wu Org. i Kółek Roln., Izbie Przemysł. - Handl. oraz Izbie Rzemieślniczej za poparcie usiłowań organizatorów Wystawy.

Sekretarz Komitetu Wystawy p. W. Wiercieński zapoznał obecnych w krótkiem sprawozdaniu z działalnością Tow. Pop. Kszt. Zaw. od początku jego istnienia.

Wystawa zorganizowana w r. b. jest dalszym ciągiem działalności propagandowej Towarzystwa, zapoczątkowanej w r. 1931. W Wystawie wzięło udział 34 szkoły, w tem 7 rolniczych, 11 rzemieślniczo - przemysłowych, 2 techniczne, 1 agrotechniczna, 6 żeńskich zawodowych i 7 zawodowych handlowych.

Zwiedziło Wystawę do dnia 30 b. m. 8.303 osób, w tem 38 wycieczek pozamiejscowych z terenu woj. Warszawskiego, Lubelskiego, Wołyńskiego i Poleskiego oraz 42 wycieczki z Lublina. Na terenie Wystawy wygłoszono 11 odczytów n. t. z dziedziny szkolnictwa zawodowego, odbyły się 2 koncerty, 1 impreza sportowa i 5 imprez artystycznych.

W zakończeniu swego przemówienia p. ref. Wiercieński w imieniu Komitetu Wystawy złożył podziękowanie Dyrekcjom, nauczycielstwu i młodzieży szkół zawodowych, których pracy i poświęceniu zawdzięczać należy pomyślne wyniki Wystawy. Następnie p. p. Dyr. T. Miller oraz Prezydent M. Chodorowski wręczyli Dyrekcjom poszczególnych szkół dyplomy, przyznane przez Komitet Wystawy.

Dyplomy otrzymały następujące szkoły: Szkoła Hodowlano - Rolnicza Męska w Dęblinie — za wykresy, obrazujące działalność szkoły, 2-letnia Szkoła Rolnicza Męska im. E. Plewińskiego w Kijanach — za udział w Wystawie, żeńska Szkoła Gosp. Wiejsk. w Krasieninie — za przetwory owocowe i jarzynowe oraz za wykresy, obrazujące działalność szkoły, żeńska Szkoła Rolnicza w Sitnie — za roboty ręczne, Szkoła Rolnicza żeńska w Nałęczowie — za prace z działu tkackiego, Szkoła Rolnicza w Krasnymstawie — za udział w Wystawie, Ludowa Szkoła Rolnicza Sejmiku Krzemienieckiego w Wiśniowcu — za udział w Wystawie, 3-letnia średnia Szkoła Ogrodnicza w Lublinie — za urządzenie pokazowego ogrodu i hodowlę kwiatów, Państw. Szkoła Rzemieślnicza w Chełmie — za wyroby z działu kowalskiego, ślusarskiego i galwanizację, Szkoła Rzem.-Przem. im. St. Syroczyńskiego w Lublinie — za wyroby z działu ślusarskiego i pokaz działu elektromonterskiego, Szkoła Rzemiosł Budowlanych Sejmiku Puławskeigo w Kazimierzu Dolnym — za wyroby z działu ślusarskiego, stolarstwa meblowego i sportowego, Państw. Szkoła Rzem.-Przem. im. St. Staszica w Siedlcach za wyroby z działu ślusarskiego, Szkoła Rzem.-Przem. Sejmiku Lubartowskiego w Skrobowie — za przybory i narzędzia strażackie, Szkoła Rzem.-Przem. Ordynacji Zamojskiej w Zamościu — za wyroby z działu stolarstwa meblowego i z działu tapicerskiego, Szkoła Rzem.-Przem. Sejmiku Krzemienieckiego w Wiśniowcu — za wyroby z działu ślusarskiego i kowalskiego, Szkoła Rzem.-Przem. P. M. S. we Włodzimierzu — za wyroby z działu ślusarskiego i stolarskiego, Szkoła Rzem.-Przem. P. M. S. w Zdołbunowie — za wyroby z działu ślusarskiego, Szkoła Budownictwa w Lublinie — za rysunki techniczne i odręczne, fotografje i modele, Państw. Szk. Miernicza i Drogowa w Kowlu — za rysunki techniczne, Państw. żeńska Szkoła Przem.-Handl. w Lublinie — za pokaz wzorowego kantoru handlowego i sklepu oraz za prace z działu historji ubiorów, Szkoła Przem.- Handl. żeńska w Krasnymstawie — za przetwory owocowe i jarzynowe, Szkoła Zaw. żeńska Zw. P. Obywatel. Kobiet w Hrubieszowie — za prace z działu bieliźniarstwa, Szkoła Przem. żeńska P. M. S w Zamościu — za udział w Wystawie, średnia Szkoła Zaw. żeńska w Siedlcach — za prace z działu krawieckiego i bieliźniarskiego oraz rysunki, żeńska Szkoła Gosp. Zaw. św. Kazimierza w Lublinie — za rysunki i prace z działu bieliźniarskiego, Państw. 3-klas. Koed. Szkoła Rzemiosł Budowlanych Sejmiku Puławskiego w Kazimierzu Dolnym Handl. T-wa Szk. Handl. Zaw. w Parczewie — za zbiory towaroznawcze, 4-kl. Koed. Szkoła Handl. P. M. S. w Zamościu za udział w Wystawie oraz średn. 3-letnia Męska Szkoła Handl. Zgrom. Kupców m. Lublina w Lublinie — za zbiory towaroznawcze i prace piśmienne uczniów.

Dyplomy komponował p. prof. Boguski.

Uroczystość rozdania dyplomów zakończyła się herbatką, zorganizowaną przez Komitet Wystawy, w miłym nastroju przy dźwiękach orkiestry uczniów Szkoły Budownictwa w Lublinie.

W dn. 30 maja zwiedziło Wystawę 2.907 osób, w tem wycieczki: Szkoły Rzemiosł Budowlanych z Kazimierza Dolnego, Gimnazjum Męs-

kiego z Puław, szkół powszechnych z Marjanówki, Godowa, Rogowa, Ostrowia Siedleckiego, Lubartowa, Piask, Piaskowa, Krzczonowa, Szkoły Rzem. z Siedlec, Gimnazjum z Niska, Gimnazjum z Białej Podl., Drużyny Harcesk. żeńskiej z Żółkiewki oraz szereg wycieczek szkolnych z Lublina.

Z CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Ogniwo Nr. 1 — 3, styczeń — marzec 1932.

Nr 1 styczniowy poświęciła Redakcja całkowicie zagadnieniu reformy ustroju szkolnictwa, podając dla podkreślenia solidarności znaną deklarację Zarządu Z. N. P. wobec ustawy, następnie **M. Jaworska** — Nowe drogi wychowania społeczeństwa — wylicza główne dodatnie cechy ustawy, a mianowicie: a) że ambicją sięga ona w przyszłość, co jest zdrowym objawem niepoddawania się psychozie kryzysowej, b) łączy się ze współczesnemi warunkami życia gospodarczego, c) rozbudowuje szkolnictwo zawodowe, d) kasuje „ślepe ulice", e) zawiera realizację zagadnienia wychowania państwowego. Do ujemnych cech zalicza: § 2 art. 6-go i dwutorowość kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. **Stef. Drzewiecki** — Demokracja nauczycielska a ustawa o ustroju szkolnictwa — zawiera interesującą historję stosunku nauczycielstwa związkowego do zagadnień ustroju szkolnictwa, głównie sprawy t. zw. szkoły jednolitej. **T. Adamski** — zajmuje się głównie sprawą klasy 7 szkół powsz. — słynnej „czapki", której potrzebę widzi przedewszystkiem w fakcie, że programy jej muszą być nastawione nie na potrzeby gimnazjum, do którego 90% uczniów szkół powsz. nie idzie, lecz na wymagania życiowe tych 90%, które z tej czapki mają korzystać. **R. Mazurski** wskazuje, na czem ma polegać właśnie zbliżenie do życia programu tej 7 klasy: regjonaliźmie, stosowaniu wiadomości do rozwiązywania praktycznych i potrzebnych zagadnień z otoczenia. **Dr. T. Męczkowska** omawia pytanie „Dlaczego szk. średnia ogólnokszt. winna być koedukacyjna?" Tego wymaga współczesne życie, które zbliża młodych ludzi obydwu płci na terenie sportu i pracy zawodowej, przyczem należy mieć na uwadze nowe warunki ekonomiczne, wpływające na zanik dawnych form życia towarzyskiego w zamożniejszych rodzinach. Te towarzyskość o charakterze koleżeńskim należy z dzisiejszego życia przenieść do szkoły, aby ją uszlachetnić wspólną pracą i przyzwyczaić młodzież obu płci do koleżeńskiego współżycia. — Kończy ten Nr. art. prof. Myślickiego, rewolucyjny wręcz w stosunku do obecnie panującego systemu szkolnictwa. Istotą jego jest domaganie się, aby kwestje ustrojowe, programowe, metodyczne, egzaminacyjne i t. d. zostawić szkołom samym, uniezależniając je od wszelkiej ingerencji biurokratyzmu. Władzy państwowej pozostałaby kontrola, a więc 1) koncesjonowanie szkół, 2) dyplomowanie nauczycieli i ochrona ich zawodu, 3) pilnowanie podręczników, aby nie były antypaństwowe lub niepatrjotyczne, 4) subwencjonowanie szkół, 5) zasilanie wydawnictw, 6)

rozdawanie pomocy szkolnych. Analogja powyższego stanu rzeczy jest w Ameryce Półn.

Nr 2 przynosi art. p. t. „Kompromitowanie gimnazjum“ — **C. L. Jędraszko** energicznie odpiera zarzuty jej stawiane. Wylicza 4 przyczyny jej niedomagań: zastępy „wojennych“ niewykwalifikowanych nauczycieli, programy naukowe, robione, jak wspomniał min. Jędrzejewicz „na wyrost“, chaotyczne poczynania bezustannego reformatorstwa pedagogicznego i wreszcie ruina materjalna i moralna domu rodzinnego. Autor stwierdza braki innych szkół — do uniwersytetów włącznie i ubolewa, że tylko na szkołę średnią ogólnokszt. padają gromy. Ważną sprawę porusza **A. Szczerbowski** — Szkoła — pisarz — nauczyciel. — Stwierdza powodzenie inicjatywy J. K. Bandrowskiego, mającej na celu zbliżenie młodszej generacji pisarzy do młodzieży szkolnej. Dzięki pewnym skreśleniom zakresu lektury romantyki można było znaleźć miejsce dla nowszej i najnowszej naszej prozy i poezji. Do tego celu należy zmierzać przez zmiany programowe i metodyczne (rezygnacja ze zbyt drobiazgowej analizy) zapomocą pewnych praktycznych posunięć, np. uzupełnienia bibljotek szkolnych, sporządzenia odpowiednich wykazów autorów i dzieł, wykazy takie należałoby co pewien czas uzupełniać: wreszcie należy pomyśleć o organizacji odczytów samych pisarzy polskich dla młodzieży. Jak owocnem i kształcącem może być takie bezpośrednie zetknięcie twórców z młodem pokoleniem — przekonywać nie trzeba. — Nr. kończą ciekawe sprawozdania z prasy codziennej, w jej rozgrywkach politycznych o reformę szkolną, z prasy ped, niem. gdzie rozlegają się żale na obcięcia budżetowe szkoły średniej, z prasy angielskiej, gdzie mamy omówienie ciekawego art. prof. P. Monroe (Inter. Educat. Reviev) o egzaminach z punktu widzenia socjologji.

Nr. 3 **Ogniwa** przynosi odpowiedź na obronę szkoły średniej. **M. Socha** stwierdza, że w szkole średniej brak tego ducha, tego pędu ku górze, ku ideałom, jaki panuje wśród nauczycielstwa szkół powszechnych. Nie pomoże tu program, kwalifikacja nauczyciela, poziom wychowawczy i uczeń, bo to wszystko jest, a ducha brak. **Dr. J. Mirski** — Nauczyciel - wychowawca w pedagogice antropozoficznej — daje początek pracy o systemie szwajc. pedagoga Rud. Steinera, dla którego zasadniczym problemem jest osobowość nuaczyciela, jego oddziaływanie nawet przez swój temperament na osobowość dziecka — zwłaszcza w przedszkolu. Psychologja eksperymentalna ani teorje pedagogiczne nie dadzą nauczycielowi„ instynktu wychowawczego“. Tak np. choleryk (energiczny, gwałtowny, drażliwy) wpływa ujemnie na obieg krwi i życie rytmiczne dziecka. Melancholik (zamknięty w sobie) — pozbawia dziecko niezbędnej dla jego rozwoju temperatury uczuć, ujemnie działając na system trawienia i krążenia. Przesadny obojętny flegmatyk rozwija w dziecku słabość i tępotę funkcyj mózgu. Wreszcie jednostronny sangwinik jest zbyt ruchliwy i zmienny. tak, że dziecko nie może mu nadążyć z przeżywaniem poszczególnych wrażeń, staje się chwiejne wewnętrznie.

Stef. Drzewiecki — O dobór lektury — godząc się na konieczność wprowadzenia literatury współczesnej do szkoły, stawia autor pytanie — ale co wybrać? Sprawa trudna. Młodzież różni się od nas i różni się między sobą. Ten sam utwór różnie przeżywają różne dzieci. Więc droga wyjścia: „Tylko obserwacja i doświadczenie, żywa wymiana spostrzeżeń między poszczególnymi nauczycielami, zbiorowe opracowanie gromadzonego materjału, oparcie doboru lektury na psychologji wieku młodzieńczego". Przytaczając przykład H. Caldwell Cooka — The Play Way (Londyn 1924), że dla chłopców w wieku ponad lat 10 najodpowiedniejszą lekturą jest Szekspir — podziela zdanie Anglika — że zainteresowanie chłopców fabułą tragedji przyczynia się zupełnie wystarczająco do pochwycenia wątka, do uczynienia z bohaterów Szekspira przyjaciół bliskich młodzieży, bowiem genjalny poeta „sublimuje skutecznie młodzieńcze lubowanie się w sensacyjnych przygodach, umiłowanie baśniowej cudowności i fantastyczności (duchy, zjawy, bitwy, pojedynki, napady zbójców). Szekspir zadowala charakterystyczną dla młodzieży przesadę, zarówno w bohaterstwie jak i w ośmieszaniu, wreszcie skłonność do karykatury". Na potwierdzenie powyższych wywodów przytacza autor ze swej praktyki przykłady zbiorowej recytacji urywka z „Akropolis" Wyspiańskiego w kl. II, sceny 1-szej z Achilleidy w kl. IV. i Balladyny w kl. III. Silne wrażenia artystyczne były podłożem do zadzierzgnięcia pierwszych węzłów między poetami a młodzieżą. Nie wszystko zostało „zrozumiane", ale też nie o to chodziło. Sprawdzian efektu lektury Balladyny w kl. III z dziewczętami — (przyczem zwrócono szczególną uwagę na zagadnienie miłości rodzinnej — czytano w klasie sceny, związane z losami Wdowy, resztę czytały dzieci same w domu) uzyskał autor w ten sposób, że po 4 miesiącach, poprosił klasę — bez uprzedzenia — by napisała na lekcji, co zapamiętała z „Balladyny". Sformułowanie wrażeń estetycznych i sądów etycznych było szczere — różnorodne i świadczyło o żywem zapamiętaniu wielu scen i momentów charakterystycznych.

Wyniki sformułował autor w nast. 4 punktach: 1) utwór wywarł wielkie wrażenie, skoro zapamiętały uczennice dość dokładnie szereg motywów i sytuacyj z tragedji, 2) jako wrażenie dodatnie należy podkreślić głębokie poruszenie estetyczne, 3) za moment dodatni wychowawczo uznać należy silne poruszenie etyczne, 4) na niekorzyść próby trzeba zapisać szereg skarg dziewczynek na przeżycia smutne i przygnębiające.

Ze sprawozdań pracy pedagogicznej zasługuje na uwagę streszczenie artykułu H. Bodego z Progressive Education o czynnikach, jakie rozstrzygają przy układaniu programów, są to czynniki, a) logiczne rozplanowanie przedmiotów, b) cele praktyczne, c) zainteresowania uczniów. Ten ostatni punkt widzenia jest wrogiem obu poprzednich i prowadzi do programu elastycznego, gdzie żadnego materjału wiedzy nie można zzewnątrz narzucać. Wychowanie powinno iść torem, jakim kroczyło u dawnej młodzieży wiejskiej z przed 2 pokoleń, tam wszystko było rzeczywiste i realne, wchodząc w życie, miał każdy wyrobiony

światopogląd. Dziś młodzież szkolna osiąga pewne zrozumienie życia, ale sama w niem czynnego udziału nie bierze, nie ma poczucia, że to, co czyni, jest poważne i istotne.

Polonista. Zeszyt I i II. Wrzesień — Listopad. 1931. Zeszyt III. Styczeń 1932.

Z rozprawek metodycznych, zawartych w jesiennym zeszycie Polonisty, wyróżnia się artykuł Władysława Szyszkowskiego „Opracowanie Lalki Prusa metodą szkoły pracy". Artykuł ten, aczkolwiek jest sprawozdaniem z pracy, dokonanej przez uczenice gimnazjum wyższego, jest specjalnie interesującym dla polonistów, pracujących w szkolnictwie zawodowem, zarówno ze względu na przedstawioną w nim metodę, jak na utwór, będący przedmiotem analizy. Lalka Prusa bowiem, dzięki bogactwu zawartych w niej problemów społecznych, jest utworem, dostarczającym lekcjom polskiego w szkole zawodowej niezmiernie wiele materjału do rozważań i dyskusji.

Metoda, którą posługuje się Szyszkowski, jest, jak sam autor zaznacza, metodą szkoły pracy, zmodyfikowaną o tyle, że mające być przedmiotem rozważań klasy zagadnienia, nie są stawiane samodzielnie przez uczniów, lecz częściowo pochodzą z inicjatywy młodzieży, częściowo są poddawane przez nauczyciela. Punktem wyjścia pracy jest ustalenie zasadniczych zagadnień, do rozważania których będą dążyć uczniowie przy opracowywaniu utworu: dalej następuje podział pracy między poszczególne grupy uczniów, z których każda musi samodzielnie zebrać materjał, odnoszący się do danej kwestji, zebrane tą drogą dane odczytuje się i uzupełnia w klasie, potem dopiero następuje zasadnicza dyskusja nad rozwiązaniem zagadnień podstawowych. Dla nas w metodzie tej szczególnie zasługuje się na uwagę podział pracy nad danym utworem między poszczególne grupy uczniów, przez co zyskuje się ogromnie na ekonomji czasu oraz nacisk położony na konieczność pracy samodzielnej ucznia, sprawa aktualna wszędzie, lecz szczególnie w szkole zawodowej.

Artykuły Jadwigi Biernackiej „Ogniem i mieczem w trzydziestu godzinach lekcyjnych" i Edmunda Chodaka „Nauka wierszy w szkole powszechnej" poruszają sprawy, dotyczące ściśle odnośnego typu szkół, natomiast bardziej ogólne znaczenie ma rozprawka Józefa Gołąbka „Wypracowania polskie", zawierająca wiele słynnych choć nie nowych uwag o konieczności dania uczniom inicjatywy i daleko idącej swobody. w doborze tematów wypracowań. Gołąbek kładzie nacisk na zachowanie ścisłego związku między tematem wypracowania, a sferą zainteresowań uczniów, zaleca samodzielne podawanie przez klasę tematów wypracowań, które nauczyciel może zaakceptować, skorygować, lub odrzucić, jest zdania, że nawet uczniowie klas wyższych powinni być zgóry poinformowani o tematach wypracowań klasowych.

Z dziedziny recenzyj książek pedagogicznych zasługuje na uwagę doskonała recenzja Zofji Ciechanowskiej z nowego wydania podręczni-

ka profesora Chrzanowskiego „Historja literatury niepodległej Polski oraz recenzja Samuela Kleinermana z pracy Jana Bilińskiego „Ćwiczenia językowe w związku z wypracowaniami piśmiennemi" (Bibljoteka dzieł pedagogicznych i metodycznych. Tom III). Rozprawka ta, traktująca o sposobach wzbogacenia słownika dziecka, szczególnie jest pożyteczną dla polonistów, obcujących z młodzieżą, pochodzącą z warstw stojących na niskim poziomie kultury.

Zeszyt III. Styczeń 1932 przynosi parę rozprawek, przenikniętych hasłem zbliżenia szkoły do życia. Stefanja Skwarczyńska w artykule „Język polski a zainteresowania pozaszkolne ucznia" ukazuje doniosłe znaczenie wyzyskania spontanicznych zainteresowań i pasyj młodzieży dla celów nauczania języka polskiego.

Tak więc właściwą dzieciom między 10 a 14 rokiem życia namiętność kolekcjonowania można skierować na zbieranie pocztówek, których treść wiązałaby się z przeczytanemi ustępami. Pojawiające się nieco później zamiłowanie do fotografji można zdaniem Skwarczyńskiej wyzyskać, odtwazając w formie żywych obrazów, a następnie fotografując fragmenty znanych arcydzieł malarskich. Do ożywienia zainteresowań klasy dla kultury narodowej może się przyczynić szycie przez dziewczęta odpowiednich kostjumów ludowych, czy też staropolskich. Instynkt teatralny młodzieży można doskonale zużytkować przy opracowywaniu utworów dramatycznych, budząc jednocześnie kult dla żywego słowa.

Pasję dysput, pojawiającą się u dojrzewającej młodzieży, polonista powinien skierować na odpowiednie problemy społeczno - literackie. Wreszcie żywe zainteresowanie się młodzieży w tym wieku prasą można wykorzystać, podając jako tematy prac piśmiennych ułożenie artykułu o charakterze publicystycznym, feljetonu, lub wywiadu. Postępując tą drogą nauczyciel sprawi, że jego przedmiot nie będzie dla młodzieży obojętną „abstrakcją", lecz trwale wejdzie w krąg jej żywych i bezpośrednich zainteresowań. W podobnym duchu przemawia Jan Miernowski w artykule „Kółka literackie", w którym zaznacza, że organizacje te nie powinny się ograniczać „do uzupełniania lub rozszerzania programu ministerjalnego". Zadaniem Kółka literackiego jest rozwijanie uczuć estetycznych młodzieży przedewszystkiem przez nawiązywanie kontaktu między nią a dzisiejszą sztuką.

Sprawie prac piśmiennych uczniów są poświęcone artykuły Stanisławy Osieckiej „Poprawianie wypracowań i asysta" i Stanisława Wiącka „Na froncie walki z błędami". Osiecka podnosi korzyści, jakie osiąga uczeń, gdy nauczyciel w jego obecności odczytuje i omawia jego wypracowanie, zdaje się jednak nie doceniać trudności technicznych związanych z wykonaniem tego projektu. Wiącek w celu uchronienia dziecka przed utrwalaniem się w jego pamięci popełnionych błędów ortograficznych i językowych zaleca nie zwracać uczniom ich prac piśmiennych, z wyjątkiem najbardziej poprawnych i traktować oddanie dziecku jego wypracowania jako wyróżnienie.

Sprawozdania z podręczników w tym numerze Polonisty zawierają: dwie źródłowe recenzje pióra Z. Ciechanowskiej i J. Krzyżanowskiego książki Kleinera „Dzieje literatury polskiej", tudzież oceny książek Balickiego i Maykowskiego „Mówią wieki" oraz Grotowskieo i Radlińskiej „Książka w życiu i pracy".

Dział informacyjno - literacki przynosi między innemi przegląd wydawnictw z zakresu prozy powieściowej, dramatu, historji literatury i krytyki za rok 1931.

Z. K.

PRENUMERATA ROCZNA ZŁ. 6 — PÓŁR. 3.50.

CENY OGŁOSZEŃ:

	1 raz	3 razy	5 razy
1/1 str.	60 zł.	160 zł.	250 zł.
1/2 „	35 zł.	90 zł.	145 zł.
1/4 „	20 zł.	50 zł.	85 zł.

KOMITET REDAKCYJNY:

J. Bartosikówna
Dr. Z. Kłarnerówna
Inż. I. Laskowska
M. Kozierowska
Włodz. Kleniewski
M. Radzińska
Inż. K. Wolski
Inż. B. Zalewski
Inż. L. Ligęza
Wacł. Wyczółkowski.

Wydawca: **Zarząd Główny Stow. Nauczycieli Szk. Zawodowych.**

Redaguje: **Komitet Redakcyjny.** Redaktor nacz. i odpow. **K. Wróblewski**

ADRES REDAKCJI I ZARZĄDU GŁÓWNEGO:

Warszawa, Al. Jerozolimskie 47, m. 10, tel. 736-88.

Do nabycia w Tow. Wydawn. J. Mortkowicza — Mazowiecka 12.

Drukarnia „Nowogrodzka", Tarczyńska 4, tel. 680-20.